



UNIVERSITÀ DI PISA

**DIPARTIMENTO DI FILOLOGIA,
LETTERATURA E LINGUISTICA**

**CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN LINGUE E
LETTERATURE MODERNE EUROAMERICANE**

TESI DI LAUREA MAGISTRALE

La narrazione come strumento di apprendimento
linguistico-culturale

CANDIDATA
Donatella Puma

RELATRICE
Prof.ssa Daria Carmina Coppola

ANNO ACCADEMICO 2012/2013

A mamma e papà, pilastri della mia vita.

Ai miei fratelli, Maurizio e Daniele,

la mia forza e il mio coraggio.

Alla mia cara nonna, vuoto incolmabile,

da sempre sostegno e amore.

Passeggiare in un mondo narrativo ha la stessa funzione che riveste il gioco per un bambino. I bambini giocano, con bambole, cavallucci di legno o aquiloni, per familiarizzarsi con le leggi fisiche e con le azioni che un giorno dovranno compiere sul serio. Parimenti, leggere racconti significa fare un gioco attraverso il quale si impara a dar senso alla immensità delle cose che sono accadute e accadono e accadranno nel mondo reale.

Umberto Eco

INDICE

INTRODUZIONE.....	pag. 7
--------------------------	---------------

CAPITOLO PRIMO.....	pag. 11
----------------------------	----------------

L'apprendimento delle lingue

1.1 Approcci, metodi e tecniche.....	pag. 11
--------------------------------------	---------

1.2 Caratteristiche e bisogni dell'apprendente.....	pag. 19
---	---------

1.3 I canali della lingua e le abilità linguistiche.....	pag. 26
--	---------

CAPITOLO SECONDO.....	pag. 30
------------------------------	----------------

La narrazione e l'uomo

2.1 La narrazione: definizioni e caratteristiche.....	pag. 30
---	---------

2.2 L'emergere della prospettiva narrativa.....	pag. 38
---	---------

2.3 Il valore formativo della narrazione.....	pag. 41
---	---------

2.4 Le dimensioni psicologiche della narrativa.....	pag. 44
---	---------

2.5 La struttura del testo narrativo.....	pag. 46
---	---------

CAPITOLO TERZO.....	pag. 53
----------------------------	----------------

Pensiero narrativo e uso didattico della narrazione

3.1 Principi e metodi per una didattica narrativa.....	pag. 53
--	---------

3.2 Educare narrando: creare contesti di apprendimento.....	pag. 56
3.3 La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico.....	pag. 59
3.4 Processi di identificazione nella dimensione narrativa.....	pag. 63
3.5 Narrazioni ed emozioni.....	pag. 66
3.6 Narrazioni mediate e immaginazione.....	pag. 69
3.7 Costruzione narrativa del proprio sé.....	pag. 71

CAPITOLO QUARTO..... pag. 77

Il racconto autobiografico

4.1 La narrazione autobiografica: pensiero e memoria.....	pag. 77
4.2 Definizioni e caratteristiche.....	pag. 82
4.3 L'autobiografia come metodo educativo.....	pag. 87
4.4 L'autobiografia come "cura".....	pag. 93

CAPITOLO QUINTO..... pag. 100

Le dimensioni didattiche e narrative del web

5.1 Vecchie e nuove tecnologie.....	pag. 100
5.2 L'utilizzo consapevole delle tecnologie.....	pag. 103
5.3 <i>Digital storytelling</i>	pag. 105
5.4 <i>E-learning</i>	pag. 110
5.5 Modalità di apprendimento tramite l' <i>e-learning</i>	pag. 113
5.6 Le nuove figure della didattica online.....	pag. 121

BIBLIOGRAFIA..... pag. 127

RINGRAZIAMENTI..... pag. 137

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi è stato organizzato con l'obiettivo di approfondire i significati della narrazione, con particolare riferimento alle sue implicazioni psicologiche (in particolare riguardo agli aspetti identitari) ed educative. In tale direzione, si è quindi deciso di conciliare e valorizzare tutti quegli elementi necessari a uno sviluppo argomentativo approfondito dal punto di vista teorico e al contempo, validato a livello pratico, attraverso un esame dei vantaggi educativi derivanti dalla mediazione di un importante strumento didattico quale può diventare la narrazione.

Partendo dai riferimenti teorici di base relativi al pensiero narrativo, si evidenziano dunque non solo le sue potenzialità formative in generale, ma anche nell'ambito specifico dell'insegnamento/apprendimento linguistico.

L'utilizzo di narrazioni e autonarrazioni come strumento didattico si sta diffondendo sempre di più, sia nell'ambito dell'apprendimento in generale sia nell'ambito della formazione e della scuola. Si tratta di uno strumento il cui impiego nell'insegnamento è diretto soprattutto ai discenti più giovani, ma non riservato solamente a loro. Le ragioni di questa diffusione si trovano nelle sue caratteristiche comunicative, che facilitano la comunicazione di contenuti complessi e consentono la realizzazione di percorsi didattici agevoli, perfino divertenti. La narrazione infatti è il metodo più immediato, quello che in un modo più o meno consapevole tutti usiamo ogni giorno per esprimerci, spiegare, dissertare, sognare, dirigere, ecc.; è lo strumento principale per la comprensione e la comunicazione di significati. L'obiettivo di questa tesi, quindi, è di dimostrare la straordinaria portata di questo strumento a livello educativo e quanto sia necessario studiarlo, comprenderlo, svilupparlo, promuoverlo affinché ogni individuo, bambino o adulto, ne possa conoscere i segreti e i meccanismi per

utilizzarlo con cognizione di causa nella propria vita per crescere, evolvere e diventare migliore.

Nel primo capitolo, si parla dei metodi più usati nell'insegnamento linguistico e delle strategie d'apprendimento che dovrebbero servire a rendere lo studente più critico e più autonomo nei propri studi. Alcuni metodi glottodidattici nascono proprio in seguito al riconoscimento dell'importanza dei fattori psicologici e delle componenti emotive nell'apprendimento di una seconda lingua.

Il secondo capitolo sviluppa, all'inizio, alcune riflessioni di natura epistemologica sul rapporto tra la dimensione formativa e l'approccio narrativo, che verranno poi approfondite nella terza parte. Successivamente, propone una riflessione sul significato e sull'importanza della narrazione nella vita dell'uomo, mettendo a fuoco le premesse culturali che hanno fatto emergere l'interesse e lo studio della narrazione e tracciandone così l'orizzonte di senso. La narrazione, da strumento popolare e sapere antico e spontaneo, è progressivamente cresciuta e si è evoluta nel tempo insieme all'uomo; secondo alcuni essa è stata un mezzo per dare un nome e rendere comprensibile ciò che era sconosciuto, che spaventava e perturbava. Proprio dalle spinte storico-culturali della seconda metà del Novecento, il concetto di narrazione prende forma sotto rinnovata veste. Essa, infatti, mostra gradualmente d'avere numerosi punti di contatto con le scienze sociali. Inizia così a delinearsi l'esistenza di un pensiero narrativo, anche attraverso il confronto con altre modalità di pensiero, come quello logico.

Il terzo capitolo, che costituisce insieme al secondo la parte centrale del lavoro, è focalizzato sull'uso didattico della narrazione. Si descrive come essa sia oggi considerata uno strumento preferenziale per progettare possibili percorsi educativi, a partire da quello scolastico. L'autore a cui mi sono maggiormente ispirata per questa trattazione è Jerome Bruner, padre fondatore del metodo narrativo. Dopo una sintesi del suo pensiero, viene evidenziato come la narrazione abbia anche un uso catartico e trasformativo: nel racconto, i ricordi e le memorie si fondono con l'immaginazione e la creatività, il passato scivola nel

futuro, e appaiono soluzioni fino a quel momento ignorate, forse nemmeno considerate e che, immerse nella fantasia della nostra immaginazione narrativa, diventano plausibili e talvolta risolutive. Il racconto, quindi, rende possibile un dialogo tra ciò che è consolidato e ciò che è solo immaginato.

Nel quarto capitolo, viene presentato uno dei dispositivi riflessivi di tipo narrativo, che adottato in ambito scolastico, consente di organizzare l'esperienza di apprendimento sotto forma di storia, restituendo e recuperando le storie degli studenti: l'autobiografia. Essa rappresenta l'occasione per attivare nello studente la riflessione sulla propria storia di vita presente, sulle esperienze del passato e sulle attese del futuro. Vengono esposti i diversi modi in cui si possono tramandare gli avvenimenti personali e i propri ricordi e i diversi generi di scrittura autobiografica: a partire dal diario personale fino alle confessioni. La tendenza a raccontarsi è comune a tutti gli individui e, spesso, diventa quasi un bisogno incontrollabile. Per Demetrio, uno dei principali studiosi del genere, l'autobiografia è un metodo di ricostruzione attraverso il quale l'uomo parla di sé attraverso diverse forme: da quella scritta a quella orale, da quella grafica a quella musicale, per richiamare il passato, riprodurre immagini, ricreare o rivivere relazioni e affetti, quindi per riportare in vita tutto ciò che appartiene al passato. Ma l'autobiografia è anche "cura", nel momento in cui essa è promessa di uno sviluppo futuro per la mente, ed è anche "risorsa" per attingere dal passato guardando al presente. Essa cioè produce cambiamento in prospettiva evolutiva, e per questo motivo oggi le viene assegnato grande valore formativo e pedagogico.

Il quinto e ultimo capitolo riguarda lo sviluppo delle nuove tecnologie didattiche e la creazione di nuovi sistemi di apprendimento con una particolare attenzione alla didattica multimediale e alle conseguenze che ha avuto anche in ambito narrativo. Nella seconda parte del capitolo si affronta proprio il tema dell'integrazione tra vecchie e nuove tecnologie. Troppo spesso si è insistito sull'aspetto competitivo tra vecchio e nuovo, dimenticando che l'introduzione della novità, del cambiamento, non implica automaticamente la distruzione o

l'impovertimento degli strumenti tradizionali. A questo proposito vedremo come la telematica ha contribuito a riattivare e a rinnovare vecchie forme espressive, che sembravano ormai in disuso. Per approfondire questo argomento, vengono ripresi soprattutto gli studi di Bruner, che hanno dato inizio a una serie di ricerche e di sperimentazioni proficue: in ambito formativo, per stimolare una modalità di apprendimento che asseconi le caratteristiche del pensiero narrativo, è consigliabile scegliere un percorso formativo che privilegi la creatività e l'apprendimento attivo, e nel quale possano trovare sia vecchie che nuove tecnologie. Un esempio è il *digital storytelling*, che si serve delle nuove tecnologie per creare strumenti di apprendimento attraverso la tecnica della narrazione, unendo dunque abilità e potenzialità tecnologiche. Attraverso l'*e-learning*, un processo di formazione continua che implica l'utilizzo delle tecnologie di rete per progettare, distribuire, scegliere, gestire e ampliare l'apprendimento, le nuove tecnologie possono essere impiegate per imparare sfruttando la rete e la diffusione di informazioni a distanza.

L'educare narrando è il fulcro di una pedagogia nuova, aperta all'ascolto, capace di narrare e farsi narrare. La pedagogia narrativa è vista come riflessione sui tratti specificamente pedagogici della narrazione, che partendo dalle dimensioni storico-universali del narrare arriva all'esperienza educativa e didattica.

I

L' APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

1.1 Approcci, metodi e tecniche

Da tempo ormai promuovere una competenza plurilingue a scuola è da considerarsi un obiettivo formativo prioritario. La posta in gioco viene messa chiaramente in evidenza nel Libro Bianco della Commissione Europea, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, pubblicato nel 1995. Qui il plurilinguismo viene definito come caratteristica della cittadinanza europea, elemento di identità, e condizione essenziale per l'appartenenza alla società conoscitiva. Tali affermazioni mettono in risalto diverse dimensioni del plurilinguismo che si intersecano sul piano personale, sociale e professionale.

Innanzitutto è chiaro che l'individuo plurilingue potrà accedere a informazioni contenute in banche dati di ogni genere e da più parti oppure dialogare con interlocutori di varie provenienze. Ma un'educazione plurilingue comprende obiettivi che riguardano la formazione globale dell'essere umano e non solo gli apprendimenti linguistici in senso stretto. Un'educazione plurilingue si basa appunto sul principio di un potenziamento del ruolo delle lingue che fanno parte del curriculum scolastico attraverso la creazione di uno spazio nel tempo scuola complessivo in cui tutte le lingue sono considerate non solo oggetto di studio, qualcosa da imparare, ma possono anche svolgere un ruolo trasversale, o veicolare degli apprendimenti disciplinari, accanto a quello della lingua madre. In tal modo il rapporto dello studente con la

lingua diventa qualitativamente diverso ed egli può davvero appropriarsi della lingua, cioè sentirla come qualcosa che gli appartenga realmente.

I vantaggi che derivano da questo tipo di rapporto con le lingue sono molteplici e riguardano la capacità del sistema scuola di realizzare i seguenti obiettivi educativi e formativi, i quali sono caratteristici dell'educazione linguistica in quanto tale e fortemente favoriti dalla scuola plurilingue:

- promuovere la crescita della consapevolezza linguistica e interculturale, con conseguenti vantaggi sia per quanto riguarda le abilità linguistiche e metalinguistiche sia la sensibilità per il rapporto fra lingua e cultura;
- favorire la formazione cognitiva, creando maggiore flessibilità mentale, capacità di analisi e astrazione, pensiero divergente e creativo;
- facilitare la formazione socio-affettiva, aumentando la capacità di rapportarsi all'altro e la fiducia in sé;
- contribuire alla formazione professionale, vista la crescente importanza del plurilinguismo nel commercio fra nazioni, nel turismo e nello sviluppo dell'informatica, consentendo così all'individuo di costruirsi un futuro più sicuro, con maggiori opportunità.

Fin dalla sua nascita lo sviluppo linguistico del bambino assume un'importanza fondamentale per la sua crescita globale. L'acquisizione e il potenziamento del linguaggio è il processo attraverso il quale il bambino riconosce il modo in cui le forme linguistiche impiegate nella propria cultura (che essa sia caratterizzata dal monolinguismo o dal plurilinguismo) permettono la comprensione, l'interpretazione, l'organizzazione e l'espressione delle proprie esperienze e delle proprie conoscenze riguardo al mondo circostante. Il linguaggio risulta uno dei

mezzi essenziali affinché l'input sensoriale del bambino (attraverso la vista, l'udito, il tatto, il gusto o l'olfatto) venga tramutato in sviluppo intellettuale. Vista dunque l'importanza che la lingua assume nello sviluppo dei processi conoscitivi, il linguaggio evolve al servizio del pensiero, della formulazione dei concetti e della crescita dell'intelligenza.

Parlando dell'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere ci sono tante domande da porsi e tanti fattori da tenere in considerazione. Un aspetto riguarda l'età ideale per l'apprendimento di una lingua diversa dalla lingua madre. L'importanza di iniziare l'apprendimento di una lingua in età precoce è ormai consolidata da diversi contributi teorici. Balboni ci indica i benefici che comporta l'introduzione dello studio di una lingua straniera nella scuola primaria o anche prima. «La presenza di due lingue nel cervello porta a un arricchimento cerebrale» (Balboni, 2002: 159). Il parere che la precocità di una lingua straniera potesse interferire in modo negativo sulla lingua madre è ormai superato. Grazie a numerosi studi sappiamo oggi che bambini bilingui sono più flessibili nell'apprendimento linguistico e possiedono capacità metalinguistiche più sviluppate.

Il contesto gioca nell'apprendimento un ruolo importante, infatti viene ormai ampiamente condivisa l'idea che la misura in cui riusciamo a comprendere ed interiorizzare un qualsiasi contenuto dipenda dal modo e dalla situazione in cui esso ci viene proposto. Modo e situazione, che costituiscono il contesto di apprendimento, possono essere concepiti con ampiezza molto diversa, variando da una visione minimale che include solo aspetti oggettivi (ad esempio, il modo in cui un problema è presentato), fino ad includere fattori fisici (come il luogo dove l'apprendimento avviene) e persino una varietà di fattori ampiamente soggettivi (come le precedenti conoscenze ed esperienze del discente).

Il compito di classificare e descrivere i metodi è reso particolarmente complesso dalla terminologia. La parola 'metodo'

richiama, infatti, molti altri termini: approccio, procedura, tecnica, metodologia, strategia, stile di insegnamento, ecc. Che cosa si intende allora esattamente per 'metodo'?

Negli anni Sessanta Anthony propone per primo la distinzione fra 'approccio', 'metodo' e 'tecnica', considerandoli come tre livelli organizzati in ordine gerarchico, rappresentabili graficamente sotto forma di piramide. L'*approccio* è costituito dalle varie teorie sulla natura della lingua e sul processo di apprendimento. Il *metodo* è l'insieme delle scelte effettuate sulla base dei presupposti teorici stabiliti a livello di approccio, per selezionare, graduare, presentare la lingua da insegnare. Le *tecniche* sono le procedure messe in atto dall'insegnante in classe con gli allievi; una tecnica si rifà ad un metodo e di conseguenza ad un approccio teorico. Si possono far discendere più metodi dallo stesso approccio e più tecniche dallo stesso metodo. L'approccio è assiomatico mentre il metodo è procedurale. La consapevolezza della complessità della lingua come sistema e della situazione di insegnamento/apprendimento ha portato la glottodidattica ad abbandonare l'idea che si possa identificare il metodo migliore in assoluto.

D'altra parte, già negli anni Settanta, venne aspramente criticato lo stesso concetto di metodo nell'accezione di prassi standardizzata, così come si era consolidata nel periodo tra gli anni Cinquanta e Sessanta. Di conseguenza sembra oggi auspicabile una didattica integrata o integrativa che combini procedure diverse. Come spiega Danesi (1998), l'insegnante è un adottatore se segue un metodo come prassi didattico-operativa predeterminata; è un adattatore se sceglie autonomamente le varie opzioni metodologiche.

Il passaggio da un metodo all'altro non è così ben delineato. Ogni nuovo metodo si trascina dietro alcune (e spesso consistenti) tracce del metodo precedente. In momenti diversi i metodi prendono avvio e si

protraggono per periodi più o meno lunghi in un unico paese o in più paesi dove si sovrappongono ad altri. In ogni approccio e metodo è possibile identificare forme e convinzioni riguardo a problemi riconducibili alle seguenti questioni: come descrivere una lingua, che cosa significa conoscere una lingua e quindi che cosa comporta l'apprendimento/insegnamento di una lingua straniera; quali sono i meccanismi linguistici, psicologici e sociali che un locutore deve possedere per prendere parte attiva nelle interazioni comunicative; quali situazioni o pratiche didattiche favoriscono l'apprendimento linguistico; quale ruolo viene svolto dall'insegnante e quale dagli allievi ecc. A seconda delle risposte a questi quesiti, gli approcci e i metodi possono suddividersi in quattro grandi orientamenti: lessicale, comunicativo, interculturale ed umanistico-affettivo.

L'*approccio lessicale* esprime l'orientamento glottodidattico a considerare la grammatica integrata nel lessico e quest'ultimo quale componente essenziale dell'atto comunicativo. Nel prendere le distanze dai metodi di tipo formale che propendono per una concezione rigida e fissa del vocabolario, esso finisce per condividere numerose istanze dell'approccio comunicativo. In particolare:

- l'attenzione al contenuto del messaggio piuttosto che alla forma;
- la tolleranza dell'errore, considerato come fase naturale del processo di apprendimento;
- l'uso di materiali autentici che offrono all'apprendente uno spaccato di tutta la varietà e ricchezza semantica della L2;
- l'autonomia dell'apprendente.

L'orientamento lessicale e l'orientamento comunicativo derivano da due modi diversi di considerare la lingua: come sistema di regole e di strutture semantiche il primo, come processo comunicativo il secondo.

Strategie utili al raggiungimento della competenza lessicale sono quelle di *ripetizione* (da non sottovalutare anche se considerate strategie prevalentemente passive), di *elaborazione* (che comprendono operazioni mentali quali l'associare, il contestualizzare, il confrontare, il visualizzare), di *strutturazione* (tra le cui tecniche ricordiamo il raggruppamento di concetti e parole).

L'*approccio interculturale* pone particolare attenzione agli aspetti culturali della lingua, tenendo anche conto del contatto tra persone di lingua diversa e delle differenze tra le diverse culture.

Per quanto riguarda la variazione delle modalità pragmatiche in culture diverse, numerosi studi empirici di carattere interculturale hanno raccolto un'ampia varietà di dati che dimostrano analogie e differenze nell'uso delle norme pragmatiche. Nonostante la ricerca non sia ancora in grado di fornire criteri univoci che possono fungere da base per un approccio interculturale alla L2, tuttavia i suoi copiosi risultati offrono al docente chiare indicazioni per la prassi didattica (Coppola, 2004):

- utilizzare un input variato, appropriato dal punto di vista pragmatico e contestualizzato;
- impiegare materiali autentici;
- favorire modalità di lavoro alternative alla lezione frontale che offrano agli studenti maggiori opportunità di comunicazione;
- intensificare le occasioni di scambio con madrelingua;
- scegliere materiali didattici e testi che offrano una gamma di opzioni pragmatiche ampia e realistica;
- aiutare gli studenti a una corretta interpretazione degli atti linguistici indiretti e della funzione sociale di alcuni atti;
- prevedere nella programmazione test di accertamento e verifica delle abilità pragmatiche;
- favorire attività di analisi contrastiva;

- presentare le formule di maggior successo assieme a quelle che l'apprendente può utilizzare in modo appropriato senza sentirsi forzato ad adottare i valori della cultura studiata.

L'*approccio comunicativo* è caratterizzato da una versione debole e una forte. Nella prima rientrano le proposte che si collocano in una prospettiva di continuità e di espansione dell'insegnamento tradizionale; nella seconda, si riconoscono le proposte caratterizzate da obiettivi comunicativi più espliciti e radicali: esse trascurano le attività di tipo formale e si concentrano quasi esclusivamente sulla competenza comunicativa. Tale approccio, altera le classiche coordinate classiche dell'insegnamento linguistico (Coppola, 2004):

- il curriculum tradizionale, lineare e frutto di scelte metodologiche rigide viene sostituito da piani orientativi negoziati con la classe;

- la programmazione didattica iniziale viene sostituita da quella in itinere, che il docente può facilmente calibrare sui bisogni degli apprendenti così come emergono di momento in momento;

- al sillabo formale, subentrano sillabi funzionali, incentrati sugli atti comunicativi e, successivamente, sillabi processuali, attenti ai processi e alle strategie di apprendimento;

- al metodo monolitico e prescrittivo, subentrano modalità meno rigide che vogliono avere una funzione solo indicativa per l'insegnante;

- alle tecniche tradizionali, incentrate principalmente sulla pratica delle strutture linguistiche, si sostituiscono attività basate su compiti;

- l'organizzazione della classe rompe col modello di lezione frontale unidirezionale, per aprirsi a possibilità molteplici che consentono un flusso circolare della comunicazione.

L'*approccio umanistico-affettivo* si rifà a modelli di psicologia umanistica in cui la personalità e l'affettività dell'apprendente sono poste al centro del dibattito. Si fa in genere riferimento al metodo di Asher, la *TPR*, a quello di Gattegno, o *Silent Way*, al *Metodo suggestopedico* di Lozanov, al *Natural Approach* di Krashen e Terrell, al *Community Language Learning* di Curran e alla *Strategic Interaction* di Di Pietro.

La *TPR* assegna al docente un ruolo direttivo che non lascia spazio alla comunicazione e alla libera espressione. Nel *Silent Way*, è in gioco l'intera persona dell'apprendente, le cui scelte coinvolgono vissuti, bisogni, interpretazioni soggettive. Proposto negli anni Sessanta dal medico bulgaro Lozanov, il *Metodo suggestopedico* pone il docente in primo piano. Oltre alle tecniche di rilassamento e di controllo della respirazione, il docente utilizza brani musicali di sottofondo, canzoni, ripetizioni ritmate, movimenti e gesti in un ambiente comodo. Gli studenti sono invitati a cambiare nome e a inventare una propria storia personale. Il metodo di Gattegno prevede un ruolo indiretto del docente, il quale non interviene, non corregge, non spiega, al fine di stimolare processi autonomi di riflessione e apprendimento. Il *Natural Approach* si basa sulla verifica empirica del meccanismo di acquisizione universale e innato, prima per la L1, poi anche per la L2. Il *Community Language Learning* di Curran prevede che il docente contratti con gli studenti i contenuti del corso, in modo da rispondere alle necessità che man mano si presentano. Non c'è né un vero e proprio sillabo, né un libro di testo in quanto si preferisce produrre il materiale in itinere. Le attività riguardano traduzioni in L2, lavori di gruppo e libere conversazioni. Infine, alla base della *Strategic Interaction* di Di Pietro c'è la metafora teatrale nei suoi

risvolti di azione strategica. Lo scenario riflette situazioni di vita reale da spingere a usare le parole per il loro valore informativo e per la forza tattica che assumono (Coppola, 2004).

1.2 CARATTERISTICHE E BISOGNI DELL'APPRENDENTE

Sia che ci si basi su modelli di apprendimento linguistico, sia che si tenga conto delle esigenze dei partecipanti al percorso linguistico, il focus del progetto didattico deve essere la persona. La centralità del discente è fondamentale per perseguire un insegnamento valido che punti allo sviluppo linguistico stimolando tutte le facoltà dell'individuo: cognitive, emotive e sociali. Lo studente viene posto al centro del processo glottodidattico, che deve mirare a coinvolgerlo a trecentosessanta gradi, dalla motivazione al personale stile cognitivo, dalla stimolazione dei meccanismi cerebrali rivolti al linguaggio al diverso tipo di intelligenza. Tener conto di tutti questi fattori permette di proporre un apprendimento linguistico efficace e completo, che porta lo studente alla padronanza della competenza linguistico – comunicativa.

La centralità del discente, con le sue competenze, le sue esperienze e la sua personalità, costituisce infatti la struttura portante delle attuali tendenze metodologiche, che si concretizzano nel cosiddetto approccio integrato alla didattica di una lingua straniera: tale approccio non richiede più l'adesione totale a un pacchetto di indicazioni, a un metodo preciso, ma seleziona e integra organicamente gli elementi costitutivi dei diversi metodi rivelatesi redditizi nell'applicazione

didattica, in modo tale da rispondere alle più diverse esigenze e modalità determinanti il processo di apprendimento di una lingua straniera.

La nozione di profilo d'apprendente determina una rappresentazione del soggetto apprendente con le sue variabili interne (capacità cognitiva, personalità), esterne (l'età e la motivazione per esempio) e intermedie (le strategie di apprendimento).

L'analisi dei bisogni è il punto principale per progettare percorsi di apprendimento efficaci. Saper analizzare i desideri e le richieste, anche implicite, degli studenti (di qualsiasi età) è fondamentale per creare contesti d'apprendimento motivanti che portano all'acquisizione. Durante l'analisi dei bisogni è opportuno reperire dati non solo sulle difficoltà degli allievi ma anche sulle loro modalità di apprendimento preferite. Questo aspetto è rilevante nell'ottica dell'accessibilità glottodidattica perché all'atto pratico un insegnante che opera nel contesto dei bisogni speciali non può costruire alcun percorso didattico efficace se non conosce i punti di forza dell'allievo, oltre alle carenze. La glottodidattica italiana ha prodotto numerosi strumenti, in forma di test, schede e questionari, da utilizzare a tal fine: si tratta di materiale di facile compilazione, che guida lo studente verso la scoperta delle sue propensioni intellettive in riferimento alle lingue straniere. Ciò che l'insegnante può fare è in sostanza proporre una serie di attività diagnostiche, diverse a seconda dell'età e del livello linguistico della classe, che richiedano l'attivazione di strategie d'apprendimento differenti, in modo che si possa osservare come l'allievo si pone rispetto a ciascuna situazione. Queste attività non devono essere intese come momenti aggiuntivi, che sottraggono tempo prezioso al lavoro quotidiano in classe. L'insegnante deve perseguire i suoi obiettivi glottodidattici, concretizzandoli però in attività diversificate che mettano in campo stili di apprendimento differenti (cooperazione/lavoro individuale; scrittura/oralità, stimolo visivo/auditivo/multisensoriale; ritmi

lenti/veloci ecc.). Sarà sufficiente che l'insegnante annoti le sue osservazioni in un diario e incroci i dati osservati con quelli offerti dallo studente stesso attraverso la compilazione di un questionario o le risposte ad un'intervista. Il quadro che deriva sia dall'osservazione dello stile di apprendimento sia dalla rilevazione delle difficoltà contribuisce a creare un profilo complessivo dello studente sufficientemente accurato.

Il primo passo che l'insegnante è chiamato a compiere consiste nell'individuare due gruppi di obiettivi ugualmente importanti: da un lato quelli di natura formativa e dall'altro quelli più strettamente linguistici. Negli obiettivi di natura formativa rientrano principalmente tre nuclei di obiettivi:

1) *sfera personale*: in quest'area devono rientrare due finalità di fondo, senza le quali non sarà possibile perseguire alcun obiettivo linguistico; da un lato la *dimensione emozionale*, ossia il rapporto tra lo studente e l'oggetto di studio (se non si promuove un atteggiamento sereno e curioso verso lo studio delle lingue e culture straniere è chiaro che non ci potrà essere apprendimento); dall'altro la *dimensione (meta)cognitiva*, ossia le strategie più adeguate per imparare una lingua straniera;

2) *sfera culturale*: se si adotta la definizione socio-antropologica, per "cultura" si intende l'insieme di modelli sociali e relazionali, i comportamenti ed i valori che contraddistinguono i popoli che parlano una determinata lingua;

3) *sfera relazionale*: poiché la lingua straniera può contribuire a ridurre i disagi socio-relazionali dell'allievo incentivando la socializzazione con i compagni, si può prevedere un nucleo di obiettivi in quest'area, in modo che l'insegnante possa anche rilevare i progressi dello studente e il suo coinvolgimento nelle dinamiche di gruppo.

Come nell'apprendimento in generale, anche in quello linguistico la motivazione ricopre il ruolo primario di motore che spinge chi apprende verso una lingua e una cultura diverse dalla propria e che lo sostiene in un cammino lungo e, spesso faticoso, ma al contempo appagante, il cui traguardo prevede un arricchimento globale della persona. Secondo la ricerca psicologica di Gardner e Lambert sono da distinguersi quattro tipi di motivazione (Daloisio, 2012):

- 1) *intrinseca*, che nasce dall'intimo dell'apprendente, legata alla sfera degli affetti e dei desideri;
- 2) *estrinseca*, legata a fattori esterni di varia natura quali, ad esempio, l'obbligo scolastico;
- 3) *integrativa*, ossia la motivazione di chi desidera (motivazione integrativa intrinseca) o deve (motivazione integrativa estrinseca) integrarsi in una cultura diversa dalla propria;
- 4) *strumentale*, quando l'apprendimento linguistico può comportare ricadute positive in ambito formativo, professionale, ecc.;

Balboni (2002), a sua volta, riconduce l'analisi della motivazione a tre macrocategorie di base:

- i. il *dovere*, ossia l'obbligo ad apprendere (ad esempio in ambito scolastico) che se non supportato da effettivo interesse produce apprendimento ma non acquisizione: i contenuti vengono infatti immagazzinati nella memoria a breve termine e ben presto dimenticati;

ii. il *bisogno*, in cui il discente è razionalmente consapevole di avere bisogno di sviluppare delle conoscenze specifiche per raggiungere uno scopo;

iii. il *piacere*, "motivazione essenzialmente legata all'emisfero destro, ma che può coinvolgere anche il sinistro divenendo, in tal modo potentissima" (Balboni, 2002, p.38).

Ovviamente in un contesto reale non sono possibili distinzioni categoriche poiché i diversi tipi di motivazione non hanno confini netti, bensì sfumati e sovrapponibili e possono coesistere in uno stesso individuo.

(Daloisio, 2012: 122)

Sfera formativa	Area specifica	Esempi di obiettivi
PERSONA	Emozione	<ul style="list-style-type: none"> - accostarsi in modo sereno, piacevole e non ansioso allo studio della lingua straniera; - maturare un atteggiamento di curiosità verso la lingua o la cultura straniera; - acquisire fiducia nelle proprie potenzialità e migliorare la propria immagine di sé; - saper gestire a livello emotivo situazioni involontariamente ansiogene;

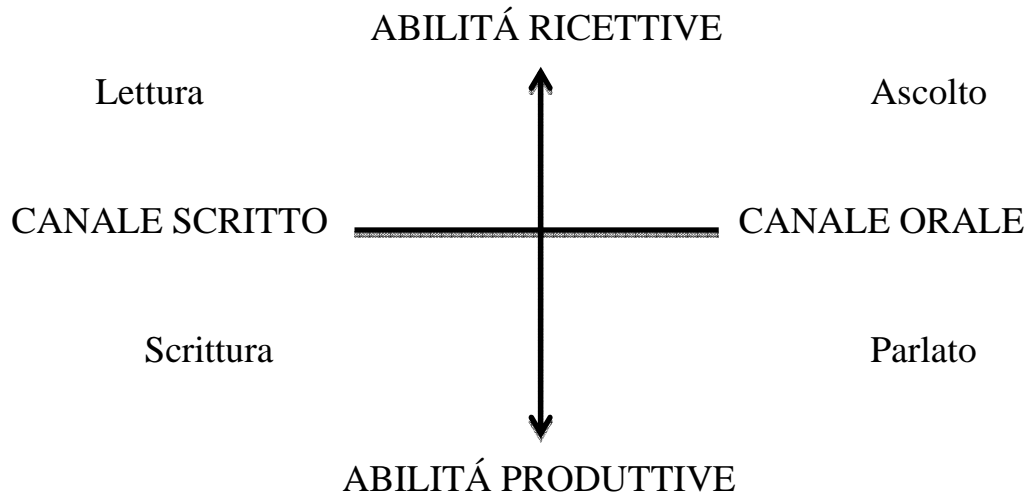
	(Meta)cognizione	<ul style="list-style-type: none"> - conoscere il proprio stile di apprendimento; - sperimentare strategie per l'apprendimento della lingua e valutarne l'efficacia;
CULTURA	Modelli culturali	<ul style="list-style-type: none"> - <i>consapevolezza</i>: riconoscere che la lingua racchiude in sé modelli culturali potenzialmente diversi da quelli della propria cultura di appartenenza, e comunque in nessun modo riducibili alle visioni stereotipate di un popolo; - <i>conoscenza</i>: saper osservare un modello o un fenomeno culturale, ponendosi domande e cercando di documentarsi; - <i>abilità</i>: trasformare la conoscenza in abilità; - <i>interculturali</i>: dimostrare rispetto e interesse per tradizioni e comportamenti

		<p>altrui, riconoscere ed evitare comportamenti della propria cultura che possono essere motivo di scontro interculturale, ecc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>meta-culturali</i>: saper riflettere su una cultura attraverso l'osservazione, l'analisi, il confronto, l'interpretazione di esperienze
	Letteratura	<ul style="list-style-type: none"> - saper riconoscere le caratteristiche di un testo letterario; - saper interpretare un testo letterario mettendolo in relazione con altri testi; - conoscere i principali lineamenti storico-culturali della cultura straniera e metterli in relazione con quelli della propria cultura
RELAZIONE	Abilità sociali	<ul style="list-style-type: none"> - riconoscere il valore della lingua come strumento di relazione con i

		compagni; - riconoscere, rispettare e condividere le regole di interazione sociale; - riconoscere, rispettare e condividere le regole dei giochi e delle attività didattiche; - saper condividere obiettivi, materiali e idee con la classe o gruppi di compagni; - saper cooperare con i compagni per raggiungere obiettivi o creare prodotti comuni.
--	--	--

1.3 I CANALI DELLA LINGUA E LE ABILITÀ LINGUISTICHE

L'esercizio della funzione testuale della lingua avviene mediante l'impiego di canali e abilità. L'interazione fra queste due componenti viene rappresentata nel seguente diagramma. I due canali disponibili alla lingua, fonico e grafico, permettono lo sviluppo di abilità ricettive, la comprensione del parlato e dello scritto attraverso l'ascolto e la lettura e di abilità produttive, la produzione del testo scritto e del parlato attraverso la scrittura e l'espressione orale.



(Dodman, 2013)

Le abilità ricettive riguardano la nostra capacità di comprensione. La comprensione è un processo in cui occorre poter attivare schemi mentali già esistenti, riferiti al proprio noto, l'insieme di esperienze e conoscenze precedentemente acquisite, in modo da creare connessioni con il nuovo che viene presentato o affrontato. I nostri schemi mentali attuali, le strutture cognitive che abbiamo finora sviluppato, sono l'unica risorsa di cui disponiamo per comprendere, e successivamente apprendere, il nuovo. Se non possediamo schemi adeguati, se non riusciamo ad attivarli quando occorre, o se non siamo in grado di modificare quelli attivati in modo da assimilare altri elementi, allora non siamo in grado di comprendere, e ancor meno di apprendere. Normalmente in tal caso il nuovo ci sfugge; letteralmente lo ignoriamo. Ogni sforzo di comprensione e di apprendimento dipende dalla nostra capacità di attivare e proiettare il noto sul nuovo. La comprensione di un testo è un processo di interazione fra le conoscenze contenute nel cervello del lettore e le conoscenze contenute nel testo. Lo stesso si può dire della comprensione del testo sia orale che scritto. Ne consegue che il significato non risiede tanto nelle parole quanto nella mente dell'essere

umano, il cui compito è di realizzare ciò che, Halliday (1992) definisce “il potenziale per il significato” della lingua. In questo senso, sia la comprensione che la comunicazione sono la capacità della mente di dare significato all'esperienza, un significato che deve essere condiviso con altri se lo scopo è di dialogare, di intendersi, o di accordarsi.

L'intelligenza umana è un processo di *inter ligere* e *ligare*, cioè di raccolta fra elementi, i quali permettono la creazione di connessioni, in primo luogo fra elementi noti e nuovi. Infatti, una definizione particolarmente fertile dell'intelligenza può essere la capacità di comprendere un futuro parzialmente sconosciuto attraverso l'attivazione di un passato familiare. Ogni forma di comunicazione può essere intesa in questo senso. In tal modo, il processo spontaneo di attivare schemi mentali esistenti e di proiettare il noto sul nuovo è alla base della strategia naturale che viene impiegata per facilitare la comprensione dell'esperienza nuova, cioè dell'anticipazione del contenuto e del linguaggio del testo in questione.

Prendiamo in considerazione un esempio. Se noi siamo in Italia, accendiamo la radio durante il mese di febbraio e sentiamo le parole “ecco le previsioni del tempo”, immediatamente la nostra mente produce certe anticipazioni, o ipotesi, riguardo a ciò che seguirà. Lo troveremmo, a dir poco, sorprendente se la stessa voce continuasse con i risultati di alcune partite di calcio o ci informasse su che cosa si dà al cinema oggi. Ci aspettiamo un comportamento coerente da parte del mondo in generale e dai suoi testi in particolare. E normalmente le nostre aspettative sono molto precise. In questo caso, esse non si limitano a contenuti e linguaggio riferiti genericamente al tempo. Nel mese di febbraio troveremmo comunque sorprendenti espressioni come “caldo torrido” o “quaranta gradi”. Nel mese di luglio ciò potrebbe benissimo essere coerente con le nostre aspettative, ma non nel mese di febbraio. In questo mese espressioni come “neve”, “gelo” e “zero gradi” sono

normali, ma non nel mese di agosto. Quando ci troviamo in una situazione in cui operiamo in una lingua che è la nostra lingua madre, oppure una lingua con la quale abbiamo un buon livello di competenza, questo processo di anticipazione avviene in modo totalmente spontaneo e non ce ne accorgiamo neanche. Però, nelle parole di Ulric Neisser (1976), se non fossimo capaci di anticipare il discorso della persona che stiamo ascoltando, allora le sue parole rimarrebbero una indecifrabile confusione di rumori. Ciò può accadere quando non abbiamo schemi mentali, contenenti conoscenze pregresse, adeguati per poter anticipare e comprendere, cioè creare le necessarie connessioni fra noto e nuovo.

La situazione è più complessa quando ci troviamo di fronte a una lingua o un linguaggio, anche nella nostra lingua madre, per cui non abbiamo le competenze necessarie e in cui sentiamo quel disagio o insicurezza linguistica che spesso può impedirci di attivare persino gli schemi mentali esistenti che in qualche misura potrebbero essere utili alla comprensione. Il rischio è di sentirsi demotivati e rinunciare al tentativo di comprendere e apprendere.

Dunque si potrebbe affermare che il ruolo principale dell'insegnante che vuole facilitare l'apprendimento è quello di aiutare l'apprendente a trovare e attivare nel proprio noto ciò che occorre perché possano aver luogo la comprensione e la successiva acquisizione del nuovo contenuto.

II

LA NARRAZIONE E L'UOMO

2.1 La narrazione: definizioni e caratteristiche

«Uno strumento linguistico flessibile per interpretare e parlare della realtà».

Andrea Smorti (1997)

La narrazione, sorta quasi contemporaneamente con la comparsa dell'uomo sulla terra, fin da subito si è rivelata essenziale per la condivisione di valori umani. Come forma di conoscenza della realtà e costruzione di significati trova la propria origine negli studi di psicologia sociale classica (Lewin, 1951), recente (Gergen, 1973), e nella psicologia cognitiva (Bruner, 1960). Secondo tale autore le strutture narrative sono forme universali attraverso cui le persone comprendono la realtà e comunicano su di essa. Il racconto permette di costruire significati che consentono agli uomini di interagire con il sistema di convenzioni culturali all'interno del quale essi vivono, consente cioè di appropriarsi di interpretazioni già esistenti dei fenomeni sociali, di attribuzioni generalmente condivise.

La narrazione si presenta come un concetto trasversale all'oralità e alla scrittura, sia le civiltà alfabetiche che quelle "illetterate" ne hanno avuto forme più o meno sviluppate. Essa attraversa, quindi, le culture, le epoche, i luoghi, è connaturata all'uomo, non si ha testimonianza di

civiltà che non hanno utilizzato la narrazione. Si potrebbe dire che essa è nata con l'uomo, con il nascere della socialità e della relazione interumana.

La narrazione prende forma attraverso i miti, le leggende, le fiabe, i racconti, la storia, la pittura, i fumetti, le notizie, le conversazioni; dai racconti culturalmente condivisi ai discorsi quotidiani, la costruzione di storie rappresenta un modo per categorizzare l'esperienza, dando ordine e senso alle imprevedibili vicende umane. Bisogna notare che la narrazione è stata anche lo strumento principe della costruzione e della trasmissione del sapere. F. Lyotard, nel suo libro *La condizione postmoderna*, parla della preminenza del pensiero e della forma narrativa nella costruzione del sapere, assegnando quindi la funzione di trasmissione e d'elaborazione delle conoscenze alla narrazione (Lyotard, 1981).

Nelle culture passate, che si affidavano molto all'oralità, si può notare come le stesse leggi erano costituite da proverbi e massime, proposte sotto forma di vere e proprie micro-narrazioni che avevano un ruolo preminente nella vita quotidiana. Si constata invece, nella condizione post-moderna, una crisi del narrare e della capacità di scambiare esperienze, di dare una rappresentazione esaustiva, totalizzante e tranquillizzante della realtà, che possa "ridurre" la complessità nella quale ci troviamo a vivere. Calvino, in *Se una notte di inverno un viaggiatore*, scriveva: «Oggi mi sembra che al mondo esistano soltanto storie che restano in sospeso e si perdono per la strada» (Calvino, 1979: 91).

Occorre, oggi giorno, recuperare il valore del racconto. Alcune discipline quali l'epistemologia, l'antropologia, la storia, la paleontologia, la sociologia, la neuropsichiatria, la psicanalisi e la psicologia hanno provato a mettere in luce l'importanza del concetto di

narrazione non solo per attribuire e trasmettere significati circa gli eventi umani ma per dare forma al disordine delle esperienze (Eco, 1993).

Kaneklin e Scaratti (1998) hanno ribadito il valore della narrazione come strumento indispensabile per la costruzione di significati e per la facilitazione dei processi di cambiamento sociale e organizzativo, poiché il punto di vista narrativo risulta connesso alle modalità esperite dai soggetti di attribuzione di senso agli eventi e alla realtà.

Daniel Taylor (1999) sostiene che ognuno è il prodotto delle storie che ha ascoltato, vissuto e anche di quelle che non ha vissuto; quotidianamente si racconta e ci si racconta, ed è proprio in questa relazionalità, che avviene la negoziazione del proprio sé con quello altrui, in questo senso la narrazione può trovare la propria validazione come strumento e soggetto nel processo formativo per la costruzione di significati. Dunque non bisogna semplicemente implementare l'utilizzo nell'educazione della narrazione tramite storie, romanzi, racconti, ma educare narrando, cioè occorre dare un impianto narrativo al percorso educativo, concepire l'educazione non solo come tempo e luogo di spiegazioni, della trasmissione del conoscere, ma anche come ascolto reciproco tra soggetti narranti la cui identità è anzitutto un'identità narrativa. Una vera e propria integrazione delle modalità di conoscenza proprie dell'uomo avverrà dunque solo in esperienze vitali, individuali e collettive, che riconoscano, accanto al pensiero paradigmatico, anche l'inevitabilità e insostituibilità del pensiero narrativo. Si rivela narrativa (e non logico-analitica) la modalità con cui la mente racconta di sé a se stessa, e perciò costruisce e ricostruisce incessantemente il disegno della propria storia di vita, e, interpretandosi, si orienta e si auto-dirige: fuori dalla narrazione noi non possiamo rendere coscienti i nostri bisogni, i nostri desideri, le nostre paure.

La narrazione di storie è una pratica sociale ed educativa presumibilmente universale, che da sempre risponde a molteplici e complesse funzioni: dal "fare memoria" delle origini della propria cultura (o dal mantenere vivo il ricordo delle proprie vicende familiari), alla condivisione di esperienze collettive, al puro intrattenimento. Ma, per quanto l'esperienza del narrare sia radicata e diffusa, nell'immaginario sociale la rappresentazione del "raccontare" è radicalmente ambivalente: si può dire che tutti amino ascoltare e raccontare storie, ma nello stesso tempo tutte le storie umane appaiono associate alle favole, e risultano perciò confinate nella sfera dell'infantile, dell'immaginario, del consolatorio, e, in ultima analisi, dell'ingannevole. È stato soprattutto il positivismo scienziato, dominante nell'ultimo secolo, a confinare la dimensione narrativa nella sfera delle illusioni/falsificazioni, mistificanti o consolanti, o semplicemente ricreative. Decenni di stigmatizzazione delle finzioni delle fiabe di ogni genere hanno comportato la progressiva espulsione delle narrazioni dall'attività didattica a tutti i livelli. Oggi però la ricerca scientifica mostra di avere riscoperto il senso della pratica umana del narrare, e uno studioso autorevole come Bruner ci impone di tornare a riflettere dal punto di vista educativo sul significato delle grandi narrazioni. Secondo Bruner, il "narrare" costituisce in primo luogo una modalità fondamentale del pensiero umano di interpretare la realtà, e quindi di controllare il mondo dei significati. Questa dimensione narrativa del pensiero, che affiancherebbe la più esplorata e studiata strategia analitico deduttiva, caratterizzerebbe la specie umana forse più della stessa capacità di risolvere i problemi. Esisterebbero quindi, secondo Bruner, non uno solo, ma «due modi principali di pensiero con cui gli esseri umani organizzano e gestiscono la loro conoscenza del mondo, anzi strutturano la loro stessa esperienza immediata» (il pensiero logico-scientifico e quello narrativo), e il pensiero narrativo assolverebbe

una funzione essenziale «per la coesione di una cultura come per la strutturazione di una vita individuale» (Bruner, 1992: 74).

Ma, per quanto connaturata alla psiche umana, la capacità narrativa non è solo il risultato dello sviluppo personale, ma il pensiero narrativo viene enormemente arricchito dalle risorse narrative capitalizzate dalla comunità, e dal suo altrettanto prezioso bagaglio di tecniche interpretative: i suoi miti, la sua tipologia di situazioni umane critiche, nonché le tradizioni che riguardano l'individuazione e la risoluzione di narrazioni molto diverse. La capacità di narrare viene dunque potenziata nei processi sociali ed educativi, stimolata e sviluppata dall'incontro, durante l'infanzia e l'adolescenza, con le grandi narrazioni che costituiscono la trama e l'ordito di ogni tessuto culturale.

Secondo Bruner, la propensione dell'uomo a comunicare storie di umana diversità, e a rendere le interpretazioni di tali storie congruenti con le più diverse scelte morali e gli obblighi istituzionali predominanti in ogni cultura costituisce un potente elemento di stabilizzazione sociale. In altre parole, il narrare costituisce una pratica sociale e culturale potente, che stabilizza e rinnova la vita associata. Identificare nel narrare una pratica sociale ci porta a riconsiderare, e reinterpretare, i processi di socializzazione e di acculturazione, e la loro dimensione educativa, attribuendo priorità determinante alla condivisione di un mondo di significati e di valori (non importa se razionali o fantastici), rispetto alla vicinanza e prossimità materiale fra le persone, e all'assoggettamento comune a norme sociali e giuridiche. Le narrazioni incontrate nell'età infantile costituiscono il primo luogo di condivisione dei significati, non solo fra adulti e bambini, ma anche dei bambini fra di loro. Anche oggi una stessa generazione si riconosce dalle fiction televisive fruite, così come un tempo ci si riconosceva dalle letture infantili e giovanili condivise. Condividere le narrazioni può essere tuttavia molto difficile, in una società divenuta sempre più multiculturale.

Bruner scrive che non sappiamo veramente tutto sullo sviluppo del pensiero narrativo, e tuttavia esistono due certezze storicamente condivise intorno ad esso: la prima è che i bambini debbano conoscere il patrimonio narrativo tradizionale della loro cultura, perché esso struttura e nutre l'identità personale; la seconda certezza è che l'invenzione narrativa stimola l'immaginazione, e, secondo Bruner, anche trovare il proprio posto nel mondo esige immaginazione.

Nel raccontare vi è una forma di conoscenza sociale, cognitiva, affettiva che correla il nuovo con l'esistente attribuendo ad esso un senso. Si impara ad affrontare l'incerto, il non conosciuto attraverso un modo già sperimentato, veicolato da altri che hanno già vissuto e costruito queste conoscenze. Nel contempo si rafforzano le condivisioni di senso fino a giungere al significato che racchiude e interpreta la posizione di più soggetti. La narrazione può diventare quindi, anche nelle organizzazioni, modalità di formazione, di costruzione di significati, di valutazione. Permette di raccontare il passato, rappresenta una espressione della visione del mondo di una cultura costituita dall'interpretazione del mondo e di noi stessi. Attraverso la narrazione la cultura fornisce ai suoi membri modelli di identificazione e di capacità di azione.

Ricordando ancora una volta il pensiero di Bruner sulla narrazione: narrare «converte l'esperienza individuale in una moneta collettiva». Lo scopo delle narrazioni è quello di fornire il senso delle cose. Di dare forma ai fenomeni e agli eventi, di imporre una struttura a ciò di cui si fa esperienza, di invitare a vedere il mondo secondo una determinata prospettiva che può essere alternativa rispetto a quella usuale, di far apparire strano ciò che è familiare, di stimolare a immaginare che cosa potrebbe succedere se le cose stessero diversamente. Le narrazioni permettono di trasformare l'indicativo in congiuntivo, fanno diventare consapevoli che la nostra lettura della realtà

è soltanto una delle possibili, in quanto è compiuta utilizzando una particolare prospettiva.

La narrazione è strumento linguistico. In quanto strumento, la storia produce effetti in molteplici direzioni: su chi la costruisce e la usa, sull'interlocutore e sugli stessi eventi narrati. Il fondamento della narrazione è da intendersi come un insieme di codici, procedure e operazioni, indipendenti dal medium, ma la cui presenza ci permette di riconoscere un racconto. È facile immaginare, quindi, come l'uso della narrazione presupponga specifiche competenze: ha bisogno di un vero e proprio processo di appropriazione da parte del soggetto che la costruisce o racconta.

La storia inoltre si muove tra particolarità e concretezza. Infatti, il focus della trama narrativa è rappresentato da eventi particolari e concreti avvenuti a persone identificabili in cui è possibile rintracciare anche elementi di carattere più generale, appartenenti alla condizione umana. Si tratta di una componente realistica, che permette di avvicinarsi alla vita quotidiana della gente, tenendo in buon conto le relazioni di forte umanità. La storia, perciò, passa da racconto su di una realtà particolare a una teoria su di essa o comunque di una sua parte, a vantaggio della prevedibilità. La storia è frutto del punto di vista del narratore che, quando racconta, chiede implicitamente di credergli, perché egli non simula la presenza dei referenti drammatici, rinvenibili nel mimo dell'azione o nella caratterizzazione di un personaggio, ma li fa vivere. E il narratore, a sua volta, non è funzione spettacolare, ma un'identità biografica.

È la rappresentazione della realtà ad avere valore e non in suo riferirsi a qualcosa di reale. È necessario attuare, cioè, quel che Samuel Taylor Coleridge (1817) chiamava "sospensione d'incredulità": atteggiamento attraverso cui il lettore o l'ascoltatore accetta di credere a ciò che legge o sente, lasciando temporaneamente sospeso il valore

convenzionale di realtà. Inoltre le narrazioni vanno interpretate attraverso le lenti della verosimiglianza. L'elemento più rilevante diventa, perciò, non tanto che quel che si racconta sia vero quanto la credibilità della narrazione appesa, quindi, tra elementi di certezza e incertezza. Ma per accedere a questo stadio il narratore deve poter confidare nella forza dell'autorevolezza per trattare oggetti mnemonici che possano interloquire con la mente e i ricordi. La storia muovendosi all'interno del mondo possibile da lei stessa delineato, permette al lettore o interlocutore di costruirsi un'idea di ciò che potrebbe accadere e che quindi può aspettarsi dalla storia. La narrazione si muove, cioè, tra canonicità e violazione. Queste espressioni fanno riferimento alle tre fasi tipiche attraverso le quali si muove la narrazione. Ha inizio con una situazione d'equilibrio in cui tutto procede secondo le attese rispettando il principio della canonicità, per poi attraversare un punto di squilibrio causato da un evento precipitante e destabilizzante, e concludersi con il riposizionamento in una nuova situazione di equilibrio. La narrazione prende in esame le ragioni di questa discrepanza costruendo, attraverso l'intenzionalità, un mondo possibile nel quale conferire significato alle diverse possibilità di eccezione. Si tratta di un equilibrio, quello tra canonicità e violazione, che ne richiama inevitabilmente un altro: quello tra credibilità e raccontabilità; dove l'esigenza della credibilità spinge la storia sul versante della canonicità, in cui per essere credibili bisogna rispettare il tipo di mondo da cui l'ascoltatore parte, e quello della raccontabilità si muove invece sul versante dell'imprevisto. La circolarità esistente tra la dimensione individuale e quella collettiva consente a molteplici fili di legare i rispettivi processi a cui i due livelli rimandano, per cui, per esempio, la memoria personale è anche memoria collettiva, il rapporto tra genitori e figli ricalca quello tra generazioni.

La storia in quanto strumento linguistico mette in gioco la componente comunicativa. Servirsi di storie permette di mettere in

comunicazione gli eventi accaduti con quel che sarà la loro interpretazione e rappresentazione. Il testo della storia può rimanere interiore e inarticolato, in questo caso assume le forme di un monologo interiore, o diventare esteriore e verbale in dialoghi o altre forme conversazionali di gruppo.

2.2 L'emergere della prospettiva narrativa

L'attenzione e lo sviluppo della prospettiva narrativa si mosse di pari passo alla conquista da parte dell'uomo di un nuovo modo di guardare e d'intendere il mondo: l'individuo cominciò a ridurre la sua possibilità di conoscerlo a un processo di costruzione e negoziazione di significati in grado di condurlo a forme di rappresentazioni di volta in volta diverse, e non più a una conoscenza oggettiva e universale. Avvenne, cioè, una vera e propria svolta interpretativa, il cui obiettivo non fu più la spiegazione della realtà bensì la sua comprensione di cui la narrazione divenne strumento principe.

I forti mutamenti culturali succedutisi nella seconda metà del Novecento, infatti, posero le basi per la revisione di un atteggiamento positivista e, in primis, dell'esistenza di una e data verità. Ricordiamo infatti come nel corso dell'Ottocento questa corrente di pensiero ripose grande fiducia nella scienza e nella tecnica che divennero presto simbolo esclusivo di metodo e conoscenza. I due conflitti mondiali, però, si frapposero ben presto a questo clima di fiducia cominciando a diffondere da un lato incertezza esistenziale e dall'altro sfiducia nell'uomo e nella sua capacità di gestione della tecnica con la costruzione e l'impiego della bomba atomica.

Si fecero ampio spazio concetti quali interpretazione e rappresentazione come portatori di un ribaltamento culturale in cui la comprensione era vista nuova meta di un processo conoscitivo giocato nell'interazione circolare tra soggetti e contesto. Non si trattava più di un atto conoscitivo ma di una costruzione comune, negoziata e mutevole di significati e conoscenza. Per parafrasare Nelson Goodman (1988): «La realtà si crea non si trova». E proprio questo atteggiamento indusse a ritenere che non fosse più opportuno ragionare e procedere per dicotomie ma per intersezioni e integrazioni. «Non possiamo capire le parti di una cultura diversa se non ne conosciamo il funzionamento complessivo e, dall'altra parte, non possiamo afferrare tale complessivo ragionamento a meno di disporre di una qualche comprensione delle sue parti» (Smorti, 2000: 43).

È in un contesto diacronico, come quello fin qui descritto, che deve essere inquadrato l'emergere di una prospettiva narrativa che comincia così a porre la sua attenzione sulla storia vista come forma di narrazione.

Infatti, il testo narrativo divenne negli anni Settanta e Ottanta del Novecento materia di studio anche in ambito psicologico, in modo del tutto nuovo. Si fece spazio, dunque, l'evento storico come metafora di quel che poi sarebbe divenuto approccio narrativo. Gli studiosi iniziarono così a guardare l'azione come il frutto di più eventi collegati tra loro, dove attori diversi cercano di soddisfare i propri bisogni e raggiungere i propri scopi. La storia inizia così a essere studiata sia sotto gli aspetti cognitivi che in essa vengono coinvolti, sia sotto gli aspetti interattivi in cui è inserita. Si scoprì allora che la narrazione è crocevia di numerosi processi cognitivi e che rappresenta una delle esperienze più precoci affrontate da ogni soggetto nel corso del suo sviluppo. Per raccontare una storia, infatti, l'individuo mette in gioco numerose capacità atte a realizzare in modo efficace ed economico tutta una serie

di meccanismi: si serve del linguaggio per esprimersi; ricorre alla memoria episodica per recuperare gli eventi passati; attribuisce significati attraverso la memoria semantica; attiva nel soggetto il sistema delle aspettative sia rispetto ai comportamenti (propri e altrui) che alle conseguenze delle azioni. Si arriva così a comprendere come la narrazione sia anche espressione di un dato sistema culturale di cui si fa testimone veicolandone desideri, ideali, messaggi e contraddizioni.

Gli psicologi mostrano quindi interesse sia per il testo, ossia per quell'intelaiatura che consente al soggetto di prevedere le sequenze della storia, sia per il contesto in cui viene prodotta che permette di capire il significato per colui che le impiega. Le storie perciò vengono dotate di una struttura (testo) e di un piano relazionale (contesto). In base a questo risulta evidente come una storia esiga per una reale comprensione un doppio livello di analisi: uno testuale e uno contestuale. A questo punto è utile ricordare due definizioni di narrazione che, seppur con terminologie diverse, sono in accordo con la natura della narrazione sviluppata finora. Secondo i formalisti russi quali Propp o Tomashevsky, essa è intreccio di "fabula" e "sjuzhert". Dove per "fabula" (o storia) intendiamo la descrizione essenziale degli eventi nel loro naturale ordine di avvenimento, dei personaggi e dei loro ruoli, e per "sjuzhert" l'insieme delle tecniche usate dall'autore per presentare la storia e degli artifici retorici per raggiungere i propri scopi narrativi. Toolan (1988) invece, guarda alla narrazione come l'insieme di una struttura, cioè di un insieme organizzato e sensato di elementi, e di percezione-relazione in base a cui una data sequenza di eventi risulta capace di narrare storie diverse in base all'orecchio dell'ascoltatore, alla voce del narratore e all'influenza del contesto in cui tutto si trova immerso. Più prosaicamente appare evidente che il termine racconto raccoglie in sé almeno due significati diversi: quello di storia e quello di discorso. Per storia possiamo intendere il contenuto, o il concatenarsi di eventi che coinvolgono i

personaggi, il discorso invece sarà il mezzo per il cui tramite sarà comunicato il contenuto.

2.3 Il valore formativo della narrazione

«La narrazione è un fenomeno primario in educazione ed un fenomeno basilare nella vita».

Clandinin e Connelly (1997)

Il genere narrativo si caratterizza per il fatto di coinvolgere fortemente la dimensione affettiva e motivazionale del lettore o dell'ascoltatore. La narrazione non è un semplice resoconto o una lista di eventi. Di solito nelle storie è presente un "paesaggio duplice": lo scenario dell'azione, cioè gli eventi e gli accadimenti, e quello della coscienza, costituito dai vissuti emotivi e dagli eventi mentali dei protagonisti (Bruner 1990/92). I due piani sono fortemente intrecciati e interconnessi.

Nella narrazione la tonalità emotiva è spesso molto forte. Il materiale narrativo innesca numerose emozioni: da quelle più mentali come la curiosità, l'interesse, il divertimento, la suspense, a quelle più "calde" come la gioia, la tristezza, la paura, che nascono dal nostro coinvolgimento empatico con gli stati interiori e i punti di vista dei personaggi. Spesso poi la stilizzazione e la caricatura che caratterizza i personaggi, ne rende più facile il riconoscimento, dato che ne estrae e ne sottolinea i tratti più tipici e peculiari. Si tratta dunque di agenti

significativi, con cui ci si può confrontare e rispecchiare, e su cui si può costruire una concezione della propria identità e soggettività.

Sono spesso presenti eventi inattesi, non ordinari, problemi o conflitti che devono essere ricomposti o riequilibrati. Questa problematicità, che è secondo Burke (citato in Bruner, 1990/1992) la ragione stessa della narrativa, mette ancora più in rilievo i vissuti soggettivi dei personaggi (più o meno esplicitati ma sempre presenti in sottofondo) e richiama l'attenzione del lettore.

Nell'ambito protetto della fiaba, ad esempio, il bambino può sperimentare, attraverso il "come se", gli effetti di azioni e pensieri mai realizzati, senza essere sottoposto ai possibili rischi derivanti dagli errori. La fiaba è una sorta di realtà alla quale il bambino si abitua con estrema facilità e dalla quale, per via analogica, desume tutta una serie di indicazioni circa la comprensione della realtà. Un valido processo formativo dovrebbe essere in grado di guidare i bambini verso la maturazione di questa capacità fantastica di ricreare la realtà, utilizzandola come una preziosa risorsa, anche attraverso attività ludiche.

La narrazione orale può e deve rappresentare una strada da percorrere per favorire l'instaurarsi di una relazione educativa all'interno della quale l'insegnante vuole fare comunicazione e non solo insegnare.

Il processo formativo, sempre e comunque narrativo, in quanto si racconta e ci si racconta, è intrinsecamente relazionale: nella relazionalità la negoziazione del proprio sé con quello altrui è l'elemento di vitale importanza, in questo senso la narrazione trova la propria validazione come strumento di formazione. Il punto di vista narrativo permette di restituire ai soggetti una maggiore capacità di collocarsi, grazie alla formazione, all'interno dei processi più generali e complessi, individuando percorsi e storie esistenziali e lavorative più soddisfacenti e significative.

C'è bisogno, quindi, di una formazione pedagogica, che si curi dell'analisi delle narrazioni e si preoccupi di alimentare la capacità narrativa della comunità, che insegni non solo ad ascoltare le narrazioni, ma anche e, soprattutto, a produrle. Se l'azione formativa si esprime e si connota in trame e generi narrativi che divengono esperienza di apprendimento, risulta necessaria per tanti motivi la presenza di una pedagogia narrativa all'interno della scuola.

Nel saggio *Narrare il conoscere* Donata Fabbri offre il suo contributo all'epistemologia della formazione, consegnando una sua proposta operativa dove i comportamenti, le azioni, le emozioni, i saperi e le riflessioni sui saperi sono convalidati da un' "etica della pratica", ossia dalla convinzione di apprendere dall'esperienza. La Fabbri delinea una significativa e strutturale analogia tra la formazione e l'approccio narrativo, sottolineando come la formazione procedendo come storia, per cicli e ritmi, generi una serie di trasformazioni che per dispiegarsi, per realizzarsi, necessitano di parole e di narrazioni. Pertanto la formazione, come la narrazione, valorizza il ruolo della parola e del linguaggio credendo che esso restituisca qualcosa di autentico per chi lo utilizza o per chi lo raccoglie.

Il narrare formativo, potrebbe di fatto rappresentare una categoria di un genere formativo da indagare per sottrarre la formazione dalla rigidità di certi modelli e dalla ricorsività spesso soffocante. L'impressione che all'interno delle scienze umane si avverta meno il bisogno di paradigmi assoluti, ossia vi sia, un senso di maggiore disponibilità a costruire dimensioni di ricerca e concettualizzazione più provvisorie, con minore contrapposizione tra modelli teorici e più aperto confronto tra diverse pratiche e approcci è di certo un elemento che favorisce il connubio formazione-narrazione e permette di adottare la prospettiva narrativa all'interno della dimensione formativa favorendo

l'apertura di nuovi scenari, oltre che riflessioni su tematiche e su concetti spesso inesplorati.

2.4 Le dimensioni psicologiche della narrativa

Negli ultimi anni la narrativa sta acquistando sempre più spazio nell'ambito della scuola, della didattica e dell'editoria scolastica. Al di là di questi ambiti specifici, è riconosciuta l'importanza del pensiero narrativo nella psiche in età evolutiva. Gli studi e i filoni di ricerca dedicati al pensiero narrativo e alla genesi delle competenze narrative sono numerosi. Risulta particolarmente interessante il lavoro dello, già citato, psicologo statunitense Jerome Bruner. La narrativa appartiene a tutte le culture, comprese quelle che non conoscono la scrittura. Il pensiero narrativo è una funzione del tutto normale, comune, quotidiana, ed è anche molto più accessibile di altre forme di pensiero. Quasi sempre è una modalità che si esprime in modo spontaneo e inconsapevole, non si limita certo alle attività professionali e scolastiche del narrare e dell'ascoltare storie. Per questi e altri motivi, la narrazione è un valido strumento nel rendere comprensibili e digeribili quelle materie che, di norma, con la quotidianità hanno niente o poco a che fare. Il pensiero narrativo è misurabile fin dall'età prescolare, a partire dai tre anni. I bambini che ancora non vanno a scuola non sanno leggere e scrivere, ma sanno raccontare la loro vita, a volte anche inventando episodi mai vissuti, mettendo in mostra competenze e abilità nel creare (e nel mentire). Si tratta, insomma, di una funzione fondamentale dei processi cognitivi. Il pensiero narrativo ha delle caratteristiche che lo definiscono in modo preciso. Bruner (1969) distingue due specie diverse e

fondamentali di pensiero, che corrispondono a due modi diversi di conoscenza: pensiero propositivo o paradigmatico, e pensiero narrativo.

Il primo è analitico e astratto, esplicativo e descrittivo. Coglie il genere, la regola, l'universale. Costituisce la modalità della conoscenza logico-scientifica. Nella vita quotidiana, ci aiuta soprattutto a risolvere i problemi pratici e quantificabili.

Il secondo è più arcaico ed è legato alla concretezza, ai sensi e all'immaginazione. Coglie l'eccezione, il singolare, il particolare. Un racconto presuppone sempre un evento, una situazione, un'azione e quindi un nodo da risolvere, ed è quindi strettamente legato alla sfera emotiva. Nella vita quotidiana usiamo questa modalità quando diamo un ordine al nostro vissuto, quando raccontiamo un evento, noi stessi e la nostra vita, e naturalmente quando ascoltiamo i racconti altrui. Il pensiero narrativo funziona per analogia e per immagini, eppure il narrare segue un percorso lineare e ordinato nel tempo: questa sequenzialità è presente soprattutto, ma non soltanto, nella narrativa scritta. Bisogna ricordare che ci sono notevoli differenze tra racconto scritto e racconto narrato: il primo coinvolge maggiormente la vista e meno le emozioni. Anche nella narrativa scritta, tuttavia, la dimensione emotiva rimane molto più consistente che nelle altre forme di scrittura. Tra i generi, la narrativa autobiografia, come vedremo più avanti, è uno dei più ricchi di applicazioni, in campo didattico, pedagogico e terapeutico, poiché influisce enormemente nel nostro modo di percepire la nostra presenza nel mondo, il significato della nostra vita. Narrare la propria storia, anche scolastica, aiuta a mettere ordine in emozioni, cognizioni e ricordi, a riorganizzarli in un contesto spazio-temporale comunicabile, a riflettere sul senso del proprio vissuto, ma soprattutto a costruire e ricostruire, adattandola agli eventi e ai cambiamenti, la propria identità. Allo stesso modo ascoltare e comprendere le storie degli altri aiuta ad allargare i confini della propria esperienza, a conoscere

nuovi mondi, nuovi punti di vista, a confrontarci con altre interiorità e altre identità: anche il confronto è indispensabile nella costruzione dell'identità.

2.5 La struttura del testo narrativo

Il racconto di un'esperienza personale, ma anche la lettura di un romanzo, hanno come scopo comune quello di narrare o di descrivere la storia propria, o di uno o più personaggi che agiscono in un ambiente e in un tempo reali o immaginari. Essi sono dei testi narrativi in ciascuno dei quali si può riconoscere la medesima struttura narrativa organizzata in tre parti: situazione iniziale, sviluppo della vicenda, conclusione.

Con la presentazione della *situazione iniziale* incomincia la storia, reale o fantastica: l'autore del testo stabilisce il primo contatto con il lettore, creando il clima adatto per entrare nel racconto. Generalmente in questa parte l'autore descrive l'ambiente in cui si trova il protagonista, fornisce informazioni sull'epoca in cui si svolgono i fatti e indica il traguardo a cui punta il protagonista.

Lo *sviluppo della vicenda* costituisce la parte centrale del testo narrativo, nella quale vengono raccontate le azioni che coinvolgono il protagonista e gli eventuali altri personaggi della storia; alcuni di essi svolgono il ruolo di aiutanti del protagonista nel tentativo di raggiungere il suo obiettivo. Altri gli frappongono ostacoli: sono, i suoi oppositori o antagonisti. Infine un legame logico-temporale unisce tra loro gli avvenimenti in modo da portare la vicenda verso la sua conclusione.

La *conclusione* è, invece, la parte finale della storia, in cui il protagonista raggiunge il suo obiettivo, confermando, in genere, le aspettative del lettore. Tuttavia può succedere che la situazione finale

ribalta le ipotesi formulate dallo stesso lettore fornendo una conclusione completamente opposta ai fatti; oppure, altre volte, il racconto può rimanere sospeso, senza una vera e propria conclusione. In quest'ultimo caso l'autore affida al lettore il compito di inventarsi un finale proprio e di dare un senso personale alla vicenda narrata.

L'esposizione degli avvenimenti narrati, detta trama del racconto, può essere organizzata in diversi modi, secondo le esigenze dell'autore. Essa può seguire una successione logico-temporale, in questo caso i fatti vengono raccontati nell'ordine in cui si sono svolti, oppure tale ordine può non essere rispettato. Spesso, infatti, il narratore non rispetta l'ordine cronologico degli eventi, ma anticipa azioni che saranno compiute successivamente o richiama episodi che sono accaduti precedentemente.

L'insieme dei fatti considerati nell'ordine in cui sono avvenuti, quindi nella loro successione logica e temporale, viene chiamato *fabula*, mentre l'insieme dei fatti nell'ordine in cui l'autore li ha presentati nel racconto, viene detto *intreccio*. Generalmente nei testi narrativi più semplici, l'autore fa coincidere la *fabula* e l'*intreccio* perché preferisce esporre gli avvenimenti secondo la loro successione cronologica, tuttavia questa non è una regola fissa. Nei testi più complessi invece, l'autore per aumentare l'effetto-sorpresa, dispone i fatti secondo un ordine non temporale, ed in questo caso prevale l'*intreccio*.

Ogni narrazione non può fare a meno di tre elementi: i *personaggi*, il *tempo*, e lo *spazio*.

I *personaggi* di un racconto possono essere reali o immaginari: creature umane e animali, ma anche oggetti o esseri fantastici delle più svariate specie. In ogni storia vi sono personaggi che compaiono più spesso e che svolgono un ruolo determinante per la comprensione della vicenda; tuttavia vi sono anche personaggi secondari che intervengono in qualche modo nello sviluppo del racconto. Vi sono anche dei personaggi minori che non influiscono sulla vicenda, ma servono per dare maggiore

realismo a un ambiente o a una situazione; a questi personaggi viene dato il nome di comparse. I diversi ruoli dei personaggi non sono sempre identificabili in modo meccanico e definitivo, infatti, può succedere che nel corso della storia si confondano o addirittura si rovescino.

Protagonista	<ul style="list-style-type: none"> • è il personaggio principale; è lui, con i suoi desideri e le sue azioni, che determina lo svolgimento della storia;
Antagonista	<ul style="list-style-type: none"> • è colui che contrasta l'azione del protagonista, opponendo ostacoli alla realizzazione dei suoi desideri;
Aiutante	<ul style="list-style-type: none"> • è colui che collabora alla riuscita dell'azione del protagonista.

Ogni storia ha una sua collocazione nel *tempo*. Il riconoscimento del periodo in cui è ambientato un racconto è un'operazione abbastanza semplice, se utilizziamo gli indicatori di tempo presente, passato e futuro. Ad esempio, un romanzo storico si colloca sicuramente nel passato, come un racconto di fantascienza si sviluppa sempre nel futuro, tuttavia l'autore può scegliere di fornire indicazioni dettagliate e dirette precisando nella narrazione date o riferimenti cronologici, oppure può limitarsi a fornire descrizioni di oggetti, a segnalare usi e costumi tipici dell'epoca. In questo caso è possibile comunque, collocare il racconto in

un tempo definito. Può succedere in altri casi o in altri generi che il tempo è indicato in modo indeterminato, indefinito.

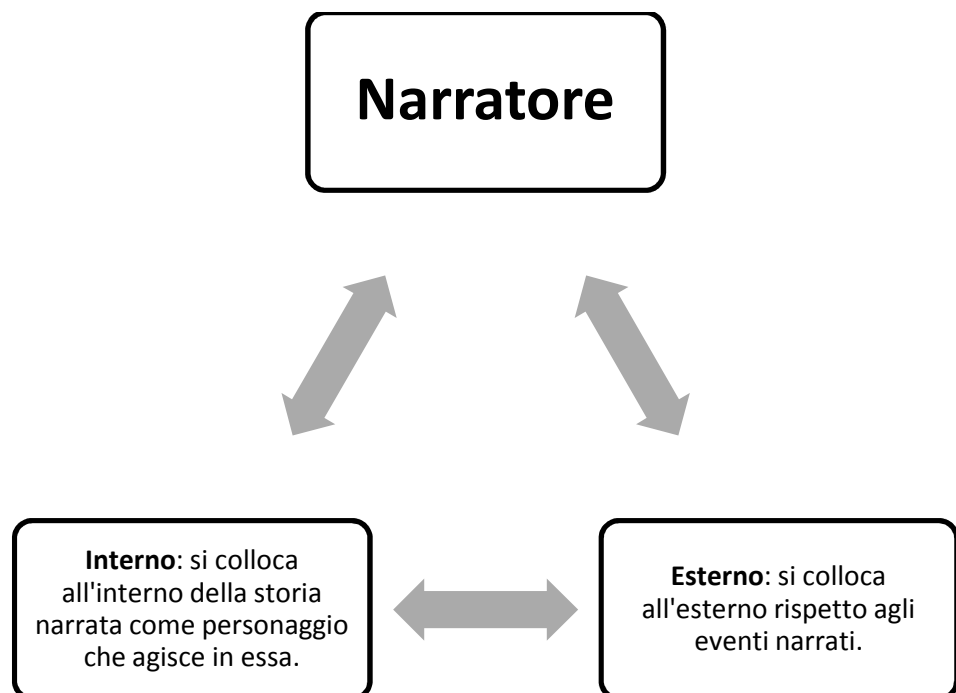
Inoltre ogni storia, si sviluppa per un certo tempo, perché ha una sua durata. Indipendentemente dall'ampiezza del testo, la durata del racconto, definita tempo interno, può essere di poche ore o anche di molti anni. Non è facile riconoscere il tempo complessivo in cui si svolge la vicenda, per questo è necessario un attento esame del testo e l'individuazione di tutti gli indicatori del tempo, sia di quelli che indicano la successione (poco dopo, la mattina seguente, alcuni mesi dopo), sia di quelli che richiamano episodi già accaduti (quando ero piccolo, l'inverno precedente); dopo questo lavoro è possibile riordinare nella loro corretta successione temporale tutti gli episodi e, tenendo conto anche dei salti di tempo che l'autore avrà fatto, si potrà definire la durata complessiva della storia.

Ogni storia accade in un *luogo* e in un *ambiente*. Il numero dei luoghi in cui l'autore può scegliere di ambientare il suo racconto è praticamente infinito, tuttavia possiamo classificarlo in due grandi categorie: gli ambienti reali, che riproducono le caratteristiche dei luoghi esistenti nella realtà, oppure gli ambienti fantastici, che sono invece totalmente o parzialmente inventati dall'autore. Per riconoscere l'ambiente in cui l'autore ha inserito il racconto, occorre definire se esso sia reale, fantastico oppure un po' dell'uno e un po' dell'altro. Per ottenere questo risultato è indispensabile individuare gli indicatori di luogo presenti nel testo. Ad esempio riferimenti geografici, elementi naturali del paesaggio, presenza di edifici, di strade, di persone o animali, indicazioni sugli usi e i costumi dei personaggi. Generalmente nella scelta dell'ambiente, l'autore segue criteri ben definiti, suggeriti dal tipo di storia che intende raccontare: il luogo può essere accogliente o suscitare paura, può essere esotico o del tutto comune, aperto oppure chiuso. A seconda del ruolo che l'autore attribuisce all'ambiente, sceglie

il luogo specifico e lo arricchisce con descrizioni di elementi della natura, di opere create dall'uomo, in modo da creare il tipo di atmosfera nella quale ha deciso di inserire il racconto.

Per rendere piacevole e stimolante il racconto, l'autore si serve di numerosi accorgimenti. Le tecniche principali che uno scrittore può adottare riguardano il *narratore*, l'*anticipazione*, il *flashback* e il *ritmo*.

Il *narratore* è la voce narrante del racconto, alla quale è affidata la funzione di raccontare la storia. Il narratore sceglie anche il punto di vista, cioè la prospettiva dalla quale si pone per presentare i fatti. Questa scelta è molto importante, in quanto determina il modo in cui saranno comunicate al lettore le informazioni sui fatti e sui personaggi della storia.



Per stimolare maggiormente l'attenzione del lettore, alcune volte l'autore non segue l'ordine cronologico degli avvenimenti, ma

interrompe la narrazione introducendo fatti o riferimenti ad episodi che accadono in momenti diversi della storia. Così, se il narratore si riferisce a un fatto che deve ancora accadere, usa la tecnica dell'*anticipazione*. In questo caso il lettore conosce la storia meglio dei personaggi stessi, è più informato di loro e può seguire la vicenda da un punto di vista particolare.

Altre volte, il narratore interrompe la narrazione per raccontare un episodio accaduto precedentemente. In questo caso utilizza la tecnica del *flashback* (lampo all'indietro) raccontando quei fatti passati che aiutano il lettore a comprendere meglio una situazione presente. Fanno parte di questa tecnica tutti i ricordi che raccontano i personaggi di una storia.

In ogni racconto i fatti narrati si susseguono piuttosto velocemente. Un modo rapido per rendercene conto consiste nell'osservare i verbi: il *ritmo* sarà più veloce se prevalgono le forme verbali che indicano movimento, sarà più lento se prevalgono forme verbali che indicano quiete. Tuttavia l'autore può decidere di rallentare o aumentare il ritmo della narrazione servendosi di alcuni espedienti: ad esempio può interrompere il procedere degli avvenimenti inserendo riflessioni dei personaggi (sequenza riflessiva); può rallentare il ritmo arricchendo la narrazione con la descrizione di ambienti o di personaggi (sequenza descrittiva), oppure può accelerarlo narrando fatti e azioni (sequenza narrativa). Un'altra tecnica con cui l'autore può variare il ritmo della narrazione e coinvolgere maggiormente il lettore è l'uso del discorso diretto, in particolare dei dialoghi (sequenze dialogate). Generalmente, infatti, il narratore racconta porzioni della storia utilizzando il discorso indiretto e fa ricorso alle parole pronunciate dai personaggi per rendere più vivaci le altre parti. Le sequenze sono, dunque, parti più o meno ampie in cui può essere suddiviso il testo, ed è proprio l'alternanza fra i diversi tipi di sequenze (narrative, descrittive, riflessive e dialogate) che determina il ritmo della narrazione.

Per leggere, comprendere in modo approfondito e raccontare un testo narrativo occorre, dunque, saper riconoscere tutti gli elementi che lo compongono. Bisogna leggere attentamente il testo, dividere lo stesso in sequenze e sintetizzare ognuna con una breve frase. Generalmente le sequenze cambiano quando cambia la situazione, i personaggi e l'ambiente. Bisogna saper riconoscere i personaggi e le loro caratteristiche insieme all'ambiente in cui si svolge la vicenda, infine, bisogna saper ricostruire la trama raccogliendo e collegando in modo opportuno le sequenze narrative.

Nella fruizione della narrativa, scrive la Levorato (2000), un ruolo importante, «riveste il processo di comprensione, durante il quale avviene una selezione delle informazioni, una operazione di filtraggio nella quale i significati principali, vengono conservati e i significati non importanti vengono lasciati cadere. Questo sembra così ovvio e spontaneo che è difficile immaginare che la mente possa fare qualcosa di diverso» (Levorato, 2000: 19-20).

Ogni persona opera la sua comprensione del testo attraverso rappresentazioni mentali preesistenti, che si sono costruite mediante esperienze precedenti. Infatti, la mente umana non tratta ogni nuova esperienza come un fenomeno unico ed isolato, bensì la confronta con la propria conoscenza di esperienze simili che l'hanno preceduta, chiamando in causa la comprensione. Quindi, comprensione e conoscenza sono due aspetti intrecciati tra di loro, perché la prima si realizza in funzione della conoscenza e quest'ultima rende possibile la prima.

III

PENSIERO NARRATIVO E USO DIDATTICO DELLA NARRAZIONE

3.1 Principi e metodi per una didattica narrativa

La narrazione è un'attività fondamentale dell'uomo, la forma espressiva più utilizzata la cui finalità è quella di attribuire significati soggettivi, al di là delle norme condivise, a tutto ciò che ci circonda, alle esperienze vissute. Quando all'interno di un racconto si interrompe la sequenza lineare degli eventi e si verifica un avvenimento eccezionale che perturba la canonicità della trama, ecco che nascono storie diverse, nuove situazioni si delineano e appaiono tanti mondi possibili, tante possibili trame che, proprio da quel fatto accidentale, manifestano la loro presenza, dipanando infinite matasse esistenziali. La narrazione è, quindi, uno strumento di interpretazione della realtà per interagire con il mondo sociale nel quale gli uomini vivono; è, infine, un modo per comprendere tutto quanto ci circonda e per trasmetterlo agli altri.

«In principio è il racconto» l'affermazione di Paul Ricoeur (1985), filosofo al quale Bruner si è ispirato, sta a significare che il raccontare accompagna l'uomo fin dalle sue origini, è il contenitore che dà forma alle sue esperienze vissute.

I nostri antenati più antichi mettevano in fila suoni e battiti per comunicare le emozioni, le avventure, le scoperte e le identità di un gruppo, veicolando e preservando la tradizione culturale e la sua progressiva evoluzione nel passaggio di generazione in generazione. Alcuni secoli dopo, un cantore cieco di nome Omero ha dato ordine e regole al racconto e ha dimostrato come le parole

potessero renderlo avvincente, comprensibile e memorizzabile; inserendo le parole in una struttura ritmica, quella del verso, è riuscito a farle fluire in modo naturale, tanto da imprimerle nella mente dell'ascoltatore. Progressivamente trovarono sviluppo narrazioni che si collocano tra oralità e scrittura, come i racconti della mitologia, le parabole della Bibbia, le favole e le fiabe.

L'oralità primaria, fondata sull'impiego esclusivo del suono scandito attraverso la parola e le successive modalità di sviluppo e trasmissione dei testi in forma orale (come nel caso dei poemi omerici, delle parabole e delle fiabe) rappresentano forme di diffusione del sapere che hanno una tradizione antica. A tal proposito, la *teoria generale dell'oralità primaria* (Havelock, 1986) evidenzia come raccontare storie costituisca da sempre una modalità efficace per costruire e comunicare conoscenza, cultura, tradizioni e valori: in una cultura orale, la conoscenza, una volta acquisita, doveva essere costantemente ripetuta, altrimenti si sarebbe persa (Lorè, 2004). La poesia orale nell'antichità ha svolto anche una funzione educativa, poiché i testi da essa riportati conservavano e trasmettevano l'intero patrimonio culturale delle precedenti generazioni, vale a dire una enciclopedia orale vivente che facilitava e sosteneva l'apprendimento.

Il nostro cervello sembra si sia naturalmente evoluto per strutturare l'informazione sotto forma di storie; in questo senso Richard Restak, un neurologo che si è occupato di tali tematiche, sostiene che la narrazione modifica la struttura del cervello tanto quanto l'esperienza personale (Restak, 2004). È possibile anche ipotizzare che la scoperta dei cosiddetti *neuroni specchio*, dedicati al riconoscimento dei comportamenti e delle emozioni negli altri, costituisca in qualche modo la garanzia che le storie che ci raccontiamo possano essere vissute empaticamente, attribuendo significati in base alle nostre esperienze uniche e irripetibili. Se la nostra mente dovesse lavorare solo sui dati reali e presenti, la nostra vita sarebbe limitata al qui e ora; tuttavia la natura umana è dotata di una straordinaria capacità: pensare e lavorare su dati assenti dal campo percettivo. Il pensiero si fonda sulla capacità rappresentativa, un'abilità che secondo lo psicologo svizzero Jean Piaget compare tra i 18 e i 24

mesi di vita e consente di costruire un'immagine mentale di oggetti e di situazioni, di qualcosa che non è presente e che non si può percepire direttamente. Ogni persona non è soltanto la somma delle sue esperienze o delle relazioni che instaura, ma rappresenta anche l'insieme delle sue storie e delle cornici di contesto che si creano intorno alle storie. La storia, interpretata come processo di narrazione, amplifica gli eventi stessi e costituisce il medium imprescindibile creato dalla mente per inquadrarli ed esplicitarli nella ricerca e costruzione di senso.

Le storie e la loro narrazione costituiscono quindi le trame connettive delle complesse relazioni che si intrecciano sul piano esperienziale tra i mondi che viviamo e le modalità che utilizziamo per interpretarli e tradurli. In particolare, il pensiero narrativo assume la funzione connettiva di costruzione di senso delle azioni attraverso lo sviluppo di processi di interpretazione della realtà che operano in maniera reticolare, in coerenza con l'architettura della nostra mente. La dimensione narrativa dà forma allo stesso dispositivo biologico delle nostre memorie, che ricordano ed elaborano le esperienze modificandole e connettendole con altri elementi esperienziali in una sorta di co-estensione dei nostri sensi.

Il metodo narrativo, come strumento educativo e formativo, viene sempre più usato da professionisti nel campo psico-pedagogico per la sua capacità di assolvere a molteplici funzioni e investire positivamente le sfere cognitiva, affettiva e relazionale. Attraverso l'approccio narratologico molteplici obiettivi possono essere perseguiti; le strutture comunicative si arricchiscono di nuove potenzialità, espandono i propri confini, anche a livello etnico e culturale.

3.2 Educare narrando: creare contesti di apprendimento

L'educare narrando è il voler dare un impianto narrativo al percorso educativo, il voler vedere l'educazione non solo come la trasmissione del sapere, ma bensì come l'espressione dell'ascolto reciproco tra soggetti narranti la cui identità è essenzialmente un'identità narrativa. Il lemma programmatico *pedagogia narrativa*, quindi non va riferito alla narrazione come oggetto (i racconti), ma al narrare come forma costitutiva e principio epistemologico dell'elaborazione pedagogica. Intendere la pedagogia narrativa solo come il ricorso a racconti, romanzi, materiali narrativi di vario genere risulterebbe fuorviante, riduttivo, quasi uno svuotamento (Nanni, 1996).

Il racconto è un universo che la scuola può e deve sempre valorizzare, senza correre il rischio di ridurla ad una semplice materia, del resto se si condivide il pensiero di Roland Barthes, ossia che «il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità» e che «non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti» (Barthes, 1977: 7) risulta paradossale l'assenza del racconto dalle scuole; quindi, ripartire dalla narrazione, come sostiene la pedagogia narrativa, è uno dei modi per rendere più ricchi di significato gli spazi ed i tempi dell'educazione scolastica.

Un primo punto di riferimento della pedagogia narrativa è il pensiero e l'opera di Paul Ricoeur (in particolare la trilogia *Tempo e racconto*), il pensatore che ha offerto le coordinate per poter inquadrare in un modo corretto e non superficiale il pensiero narrativo. Per Ricoeur il racconto è il modo umano di esprimere e di rappresentare il tempo: riconosciamo un evento rappresentandolo anche a noi stessi in modo narrativo, come un racconto, la storia pertanto, prende forma attraverso il racconto. Non solo esiste una dimensione storica del narrare, ma è proprio la narrazione che genera la storia. Senza il racconto non esisterebbe la storia, ma solo una parcellizzazione degli eventi. La narrazione rende umano il

tempo trasformandolo in storia. Del resto l'uomo passa la maggior parte della sua vita a narrare a se stesso quello che gli succede, ciò che pensa, racconta i suoi dubbi, le sue paure, i suoi pensieri, le sue conquiste, ossia il suo modo di vedere il mondo. Mentre narra l'uomo prende consapevolezza del proprio io, comprende meglio se stesso ed i fatti, ed assegna un senso agli eventi proprio esplicitando l'interpretazione che dà a ciò che gli accade. È il significato, allora, ad essere trasmesso ogni volta che il soggetto narra agli altri gli eventi vissuti (Ricoeur, 1988).

L'importanza dell'esistenza della pedagogia narrativa all'interno della scuola è data da vari aspetti. Una prima ragione va ricercata nella necessità di integrare il paradigma esplicativo (logico-razionale, dimostrativo, ecc.) legato alla cultura moderna, con un paradigma narrativo più vicino alla cultura postmoderna. Una seconda ragione è data dal bisogno di rimettere se stessi al centro dell'attenzione: le nuove generazioni sentono il bisogno di vivere la vita con coinvolgimento, per questo i sentimenti, le emozioni, il vissuto sono importanti quanto il sapere e le conoscenze. Così facendo viene promossa la nascita di una scuola che diventa comunità educante nel momento in cui è comunità narrante (Nanni, 1996). Un'altra ragione che giustifica la pedagogia narrativa all'interno della scuola è la voglia di recuperare la memoria: la nostra società perde di giorno in giorno la memoria, di qui la necessità di recuperare la memoria storica e di riappropriarsi delle tradizioni, patrimonio inviolabile della nostra società.

Raffaele Mantegazza, nel suo libro in *Un tempo per narrare*, presentando la narrazione come l'elemento indispensabile della formazione umana, ossia come la protagonista di una nuova pedagogia, afferma che l'educazione non è solo una mera trasmissione di conoscenze, ma è soprattutto un ascolto reciproco tra soggetti narranti. Cinque sono per Mantegazza le regole che fanno della narrazione una strategia educativa: la *contaminazione*, il *rispetto del pudore*, l'*ascolto*, l'*avalutatività* e la *copresenza* (Mantegazza, 1999: 7).

La *contaminazione*, la prima regola della pedagogia narrativa, propone di non escludere dal ventaglio delle possibilità narrative messe a disposizione nessun tipo di codice. Il fumetto, internet, i videoclip, la musica leggera sono nuovi codici con cui è giusto contaminarsi.

Il *rispetto del pudore* è di certo la linea sottile che separa la pedagogia narrativa dall'“accanimento terapeutico”: spesso la narrazione mettendo a nudo le dimensioni più profonde dell'essere umano rivela vissuti e sentimenti che disorientano lo stesso formatore. È bene, quindi, che ampi spazi delle narrazioni restino nell'ombra del non-detto.

L'*ascolto*, la terza regola della pedagogia narrativa, viene spesso tradotto, in ambito scolastico, con “non si parla quando un altro parla”, è questo un ascolto passivo espressione di rispetto più che di formazione. La pedagogia narrativa, invece, richiede un altro tipo di ascolto, un ascolto partecipe: il narratore per non correre il rischio di cadere nel puro narcisismo ha bisogno dell'uditore che concorre alla produzione di senso della narrazione. Il narratore sa, infatti, che nell'altro dimora il senso profondo del suo narrare, sarà infatti, proprio l'altro a trasformarsi nel co-produttore della narrazione delineando così «una ermeneutica dialogica del narrare» (Mantegazza, 1999: 8). Diventa piacevole il narrarsi all'altro proprio se l'altro ci ascolta e se noi ascoltiamo chi narra, anche se ascoltare non è poi così facile, infatti non basta percepire le parole dell'altro, c'è bisogno anche di cogliere il suo stato d'animo e di comprendere il significato che ciascun narratore dà alle cose narrate.

La regola dell'*avalutatività* indica che nessuno ha delle verità definitive, ossia che il formatore non possiede «le chiavi ermeneutiche per l'accesso al senso nascosto della narrazioni prodotte» (Mantegazza, 1999: 9), pertanto l'ascoltatore non si trasformerà mai in giudice e quindi, in ambito scolastico, l'insegnante ha la possibilità di ascoltare il suo studente senza pretendere di valutarlo, ma solo di comprenderlo. Di certo la creazione di un clima non valutativo, ma di attenzione e di empatia, offre allo studente la sensazione di essere ascoltato e, quindi, accolto.

La *copresenza* è un concetto legato all'ambito scolastico: a scuola le esperienze narrative vengono compiute in presenza dell'insegnante della classe e queste, devono essere adeguatamente progettate e inserite nel contesto.

In un'era della programmazione e della progettazione come la nostra, gli insegnanti si sentono, che si presenta come un discorso non razionale che tende a creare incertezza e apre la strada al buio dell'imprevisto. La pedagogia narrativa però non chiede agli insegnanti di fare una scelta tra narrazione e razionalità, semplicemente chiede di non fare nessuna esclusione, perché a scuola c'è bisogno di entrambe.

3.3 La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico

L'educazione non è qualcosa di avulso dal contesto culturale e sociale, essa esiste e si struttura all'interno di esso. Lo sviluppo della competenza narrativa va incontro a questa esigenza. Il già citato Bruner individua due punti fondamentali da cui partire: l'importante funzione formativa che assume per il bambino la conoscenza delle fiabe e dei racconti tipici della propria tradizione culturale e la convinzione che il raccontare storie sviluppa la capacità immaginativa, offrendo così strumenti adeguati per costruire con più sicurezza gli scenari della propria vita (Bruner, 2002). Ecco perché questa capacità va esercitata, affinata, condivisa, confrontata.

In ambito educativo, all'interno della classe, non è l'insegnante il detentore del sapere da trasmettere ma è nello scambio collaborativo e cooperativo tra tutti (alunni e insegnanti) che si crea l'apprendimento.

La narrazione è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo fa uso nella sua esperienza di vita. Attraverso la narrazione, l'uomo

conferisce senso e significato al proprio esperire e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire. In effetti, le esperienze umane non rielaborate attraverso il pensiero narrativo non producono conoscenza funzionale al vivere in un contesto socio-culturale ma rimangono, invece, accadimenti ed eventi opachi, assolutamente non comprensibili all'interno di un universo di discorso e di senso in quanto, non sono interpretabili in riferimento agli stati intenzionali dei loro protagonisti, né tanto meno sono collocabili all'interno di un continuum che le renda parte viva e vitale di una storia (personale o collettiva che sia); restano quindi accadimenti ed eventi senza relazioni, privi di senso e di qualsivoglia significato sul piano culturale, personale, sociale e, di conseguenza, sono ineluttabilmente destinate all'oblio. La narrazione ha quindi una funzione epistemica: quella di innescare processi di elaborazione, interpretazione, comprensione, rievocazione di esperienze, accadimenti, fatti; dando ad essi una forma che renda possibile descriverli e raccontarli ad altri; tentare di spiegarli alla luce delle circostanze, delle intenzioni, delle aspettative di chi ne è protagonista; conferire loro senso e significato.

Il dispositivo narrativo consente ai soggetti di ripensare le proprie esperienze e le proprie azioni ricostruendone il senso ed evidenziandone le possibili prospettive di sviluppo, portando alla luce le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e valoriali in esse implicate, inscrivendole all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi, riconoscendo ad esse continuità ed unità; ciascun continuum all'interno dell'esperienza di una persona che acquista un significato unitario è così riconoscibile come unità narrativa e viene a far parte di una sequenza/intreccio di unità connotata da una direzionalità e un senso. La narrazione assume una propria e peculiare connotazione epistemologica, in quanto genera forme di conoscenza che rispondono a richieste di chiarificazione di senso e di significato in merito ad accadimenti, esperienze ed eventi intesi come fenomeni su cui si esercita un processo ermeneutico.

La narrazione risulta pertanto particolarmente efficace nella chiarificazione e comprensione di accadimenti, eventi, esperienze, situazioni umane connotate da forte intenzionalità e nella messa a fuoco di unità di analisi particolarmente complesse, in cui giocano un ruolo centrale i soggetti umani, le loro storie, le opzioni culturali, etiche, valoriali di cui sono portatori, le loro intenzioni, motivazioni, scelte e le relazioni intersoggettive che intessono sia su un piano cognitivo/culturale che su un piano affettivo/relazionale. Per questo motivo esso risulta estremamente funzionale alla comprensione delle diverse forme dell'agire umano (di cui l'agire educativo rappresenta una peculiare declinazione e specificazione) nonché alla comprensione delle diverse e differenti forme di conoscenza che ne scaturiscono.

Tutte le forme di agire socio-culturalmente situate sono dotate di intenzionalità, senso, significato, sono razionalmente regolate ed intrise di rappresentazioni, teorie, visioni del mondo (spesso implicite) che ne orientano in qualche modo la direzione e lo sviluppo.

In quanto socio-culturalmente situate, sono, inoltre, sottoposte costantemente a processi decostruttivi e ricostruttivi, da cui scaturiscono nuovi e diversi elementi conoscitivi che andranno ad orientare l'agire futuro. Queste premesse epistemologiche giustificano l'uso di un dispositivo narrativo nell'ambito educativo. In quanto unità di analisi complessa, in cui sono profondamente implicati elementi di intenzionalità ma anche forme di conoscenza teorica e pratica, l'agire educativo si presta, infatti, ad essere agevolmente indagato attraverso un dispositivo narrativo all'interno di un quadro di ricerca naturalistica, che consente di indagare non tanto e non solo forme di conoscenza preposizionali (direttamente esprimibili attraverso il linguaggio) ma, anche forme di conoscenza tacita o implicita, così come si producono ed agiscono nell'ambito di setting naturali. La ricerca che utilizza un dispositivo narrativo si configura quindi come studio narrativo delle vite e delle azioni umane con uno specifico focus sul presente, sul qui ed ora, sulla contestualità delle esperienze; essa fa uso di materiali narrativi, su cui esercita un processo

ermeneutico, partendo dal presupposto che non vi è né una sola verità assoluta nella realtà umana né una sola corretta lettura e interpretazione di un testo narrativo.

La ricerca narrativa si sviluppa su diversi piani e livelli. Essa infatti consente:

- a) di esplorare e comprendere il mondo interno degli individui in quanto conosciamo noi stessi e ci riveliamo agli altri attraverso le storie che raccontiamo;
- b) di esplorare esperienze individuali e collettive, campi e corsi di azione, situazioni problematiche di difficile interpretazione, consentendo di comprenderne e decostruirne/ricostruirne il significato culturale e sociale.

Attraverso il dispositivo narrativo si riesce a rendere visibili, esplicite, consapevoli non solo le intenzioni e le motivazioni delle azioni indagate e narrate, ma anche le strutture di conoscenza cui i soggetti si riferiscono nel pianificare e realizzare corsi d'azione nonché i processi di costruzione delle strutture di conoscenza implicati nell'agire. I dispositivi narrativi nella ricerca educativa assumono perciò particolare rilevanza sia quando si intenda realizzare processi di ricostruzione di azioni in situazione (allo scopo di identificare caratteristiche precedentemente ignorate di una situazione o di assegnare nuovi significati ad elementi noti); sia quando si intenda esplicitare la posizione epistemica di un soggetto agente in situazione da cui scaturisce la visione che questi ha del suo agire sulla base del proprio background culturale, della propria storia, delle proprie esperienze; sia, infine, quando si voglia esercitare un processo di ricostruzione di credenze, preconconcetti, teorie implicite che condizionano, orientano e vincolano l'agire di un soggetto in determinati contesti socio-culturalmente determinati come quelli in cui si iscrive l'agire educativo in tutta la sua complessità e pregnanza conoscitiva.

3.4 Processi di identificazione nella dimensione narrativa

«Solo la narrazione consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto nella propria cultura».

Jerome Seymour Bruner (2001)

La citazione di Bruner qui sopra riportata esprime al meglio quale vuole essere l'intento di questo sottocapitolo: tratteggiare in che modo e perché la narrazione può rappresentare per l'uomo uno strumento capace di dare senso, continuità e coerenza al proprio percorso identitario. Vedremo infatti come la modalità narrativa consenta al soggetto di riflettere sulle esperienze e, attraverso il processo di interpretazione, di giungere alla comprensione della propria identità.

Molte sono le teorie sviluppatesi nel corso della storia riferibili all'identità, ma ho ritenuto interessante selezionare, ai fini del mio studio, quelle in cui è possibile ravvisare un aspetto in comune: la visione dell'identità narrativa come composizione di realtà.

Mi riferisco perciò a due teorie in particolare, formulate rispettivamente da Georges Devereux e da Paul Ricoeur. Entrambi guardano all'identità come un'entità diadica. Secondo Ricoeur nell'identità dell'uomo risiedono:

- l'*idem*, elemento estensionale che individua ciò che lo accomuna ad altri, facendolo sentire parte di una cultura, di una nazione, di un'ideologia;
- l'*ipse*, elemento intensionale che pone l'accento sull'individualità di una persona, in particolare su eventi atipici, punti

critici, rotture, conferendo al soggetto la sensazione che quella vita che lui ha vissuto è sua e di nessun altro (Ricoeur, in Smorti, 1997: 33).

Goussot, riportando Georges Devereux, evidenzia, a differenza di Ricoeur, il carattere dinamico dell'identità, sebbene la diade permanga. Egli parla infatti di:

- *Identità idiosincratICA*: insieme dei meccanismi fondamentali della psiche che funzionano nel medesimo modo per tutti gli esseri umani, permettendo a ognuno di noi di comunicare con l'altro, di produrre, cioè, strumenti di mediazione;
- *Identità etnico-culturale*: si tratta di quella parte storico-culturale e contestuale, frutto dell'interazione tra l'individuo e il suo contesto socioculturale, che differenzia ogni persona e la rende unica (Goussot, 2007).

Devereux arriva a ritenere la costruzione di sé come prodotto di un processo di relazione complesso dove l'uomo è sempre insieme centro (osservatore-interno) e periferia (osservato(re)- esteriore), dentro e fuori a seconda che sia lui a guardarsi o gli altri a guardarlo. Ripercorrendo queste dinamiche, continua Devereux, all'uomo è consentito comprendere, comprendersi ed essere compreso, non più come diadico, ma come essere umano e perciò gamma di un inventario e di un repertorio che presenta tante potenzialità. Di conseguenza ridurlo a un unico segmento, sia esso religioso, etnico, culturale oppure un deficit, significa impoverire la sua capacità di orientarsi nel mondo e di sperimentare tutte le sue potenzialità.

Le considerazioni sviluppate finora possono essere utili per percepire quanto complessa sia la questione identitaria, da un lato, e comprendere fino in fondo la condizione attuale dell'uomo, dall'altro. A tal proposito Federico Batini e Gabriele Del Sarto, infatti, ne fanno un ritratto tanto sintetico quanto efficace, affermando che l'uomo si trova a vivere un vero e proprio bricolage narrativo che

lo costringe a misurarsi con accumuli di storie udite, storie ascoltate, storie lette, ermeneutiche del visto e dell'accaduto, a noi e agli altri, nel tentativo di approdare alla costruzione/interpretazione di un testo in movimento (Batini e Del Sarto, 2005).

L'identità può essere quindi intesa come una composizione di testi, anche se anomala in quanto non sta nella pagina e non si esaurisce nelle parole. Parliamo infatti di «Sé distribuito» (Bruner, in Smorti, 1997: 31) perché le storie di cui il soggetto si avvale per raccontarsi, mettono in circolo non soltanto le esperienze vissute in prima persona, ma tutto quello che ha contagiato il soggetto rendendone percepibile il passaggio.

In questa prospettiva, è la modalità narrativa a concepire e costruire il sé come testo dotato di una sua struttura e di una sua essenziale funzione, ossia rinnovare l'equilibrio tra il fluire degli eventi e la necessità di rintracciarvi punti di continuità e coerenza. Il sé quindi si avvale proprio dell'approccio narrativo come efficace strumento nel cercare di coordinare tutte le componenti che in esso risiedono e mutano, oscillando come una storia fa tra canonicità e discrepanza.

Possiamo paragonare lo sviluppo narrativo dell'identità personale al lancio di un sasso in uno stagno: la sua caduta impone alla superficie dell'acqua la formazione di cerchi progressivamente meno marcati, più larghi e lontani da quelli che l'hanno preceduto. Cerchi accomunati non solo dall'epicentro ma anche dal legame di reciproca necessità che li vede contemporaneamente punto d'arrivo di un cerchio e d'origine di un altro. L'identità procede in modo simile. Il primo cerchio è generato, ancor prima della nascita, nel momento in cui il pensiero dell'esistenza di un'altra persona s'instilla nella mente dei genitori che iniziano perciò a fargli spazio tra i pensieri, nei progetti e nei loro contesti di vita. Con la nascita, l'identità del soggetto s'alimenta e si costruisce nei suoi tratti essenziali soprattutto nel contesto familiare. Solo con l'adolescenza l'individuo comincia progressivamente a scoprire nuovi cerchi in cui sperimentarsi in modo totalmente diverso da quanto fatto in famiglia; e per contatto a mutare quelli preesistenti.

In tale complessità, quindi, si vede come proprio la modalità narrativa consenta al soggetto di percepire e comprendere la propria esistenza nella sua continuità; di riportare all'epicentro, cioè dentro di sé, quanto vissuto. La narrazione agisce dunque nella restituzione a se stessi di significato, contribuendo alla rilettura e alla riscrittura della propria storia, all'apertura di uno sguardo differente sulla realtà, facilitando così la costruzione dell'identità personale. A conferma che l'identità non è un prodotto seriale, ma il risultato, comunque originale e unico, di un processo che ognuno di noi porta avanti, in cui c'è al contempo una storia da raccontare e una storia che merita ascolto.

3.5 Narrazioni ed emozioni

Per quanto riguarda le emozioni, per i più piccoli, per esempio, attraverso la lettura delle narrazioni vengono sollecitate essenzialmente emozioni semplici, primarie (paura, gioia) esperite in maniera poco consapevole e poco controllata cognitivamente.

Per questa ragione, l'insegnante catalano Josep Maria Artigal sostiene sin dagli anni '80 che la storia raccontata in una lingua diversa da quella materna riesce a veicolare, proprio per questa sua prerogativa, più lingua di altre azioni didattiche e quindi agevola l'acquisizione linguistica. La comprensione linguistica avviene attraverso un canale emotivo ancor più che cognitivo, il godimento dell'ascolto abbassa il filtro affettivo e annulla quasi la frustrazione di non conoscere il significato di singole parole.

Nelle storie, buona parte delle emozioni che gli studenti provano sono legate all'empatia e all'identificazione con i personaggi. Si tratta di quelle risposte partecipatorie e di rispecchiamento negli stati emotivi dei personaggi che si innescano soprattutto se questi ultimi sono positivi e dotati di nobili scopi, consonanti con le più diffuse visioni del mondo, portatori di temi solitamente

rilevanti o più semplicemente affini per età, sesso e situazioni di vita. La narrazione quindi, è osservata come significato primario che l'uomo attribuisce alla realtà. Raccontare diventa uno strumento per rappresentare il passato, trasformare nel presente l'oggettivo in soggettivo, e pronosticare il futuro. La narrazione risulta così essere la negoziazione momento dopo momento per l'individuo, per identificarsi e relazionarsi.

Le storie e il loro racconto sollecitano poi emozioni anche in virtù della vicinanza del narratore. Questa caratteristica faciliterà l'apprendimento significativo, quello che si basa sulla relazione con l'insegnante fatta dalle emozioni e dalle sensazioni che questo porterà nel raccontare (piuttosto che nel leggere, far leggere o far ascoltare delle storie). A maggior ragione, nelle lezioni di lingua, il racconto della storia avrà un valore diverso di tante altre azioni didattiche. Il solo uso di testi o la sola lettura mostrano infatti dei limiti sia in termini di piacevolezza che di coinvolgimento sensoriale, aumentando dunque la distanza.

La pratica dello *storytelling* (l'atto del narrare) prevede già in partenza un'interattività a livello spontaneo, empatica, che verrà poi sapientemente accresciuta dal docente con attività mirate e più espressamente linguistiche tarate secondo il livello dei suoi studenti (messa in scena, riproduzione secondo altro ordine, illustrazione, abbinamento con suoni e rumori, cambio di finale, sostituzione personaggi, creazione di un prequel o sequel, ecc.). Il docente solleciterà una produzione orale o scritta oppure si limiterà a saggiare la comprensione attraverso semplici abbinamenti con immagini o inserendo anche attività di tipo grafico-pittorico che illustrino un passaggio, una parola singola.

Le competenze che si vanno ad acquisire con la narrazione sono così di vario tipo: letterario, emotivo, creativo, proiettivo, estetico, critico. La carica emotiva di una storia è senz'altro più importante del suo contenuto, come si è già evidenziato, quindi, è necessario porre attenzione a come la si racconta. La storia raccontata può anche essere inventata, costituendo così un ottimo modo per

conoscersi e per comprendere le proprie dinamiche interiori con rapidità e ricchezza di elementi. La storia offre una rappresentazione completa di quanto sta accadendo nel nostro profondo e permette di cogliere subito con l'intuizione i punti fondamentali, le relazioni di alleanza e di opposizione tra i vari personaggi e capire le forze su cui contare e gli ostacoli da superare, i percorsi da compiere e i pericoli da evitare.

Un altro aspetto fondamentale nello *storytelling* è l'uso della voce. La voce non è solo un fenomeno acustico: se l'occhio è lo specchio, la voce è la vibrazione dell'anima e nelle sue caratteristiche si riflettono condizioni e problemi della vita personale. Se qualcosa non va nella vita, anche la voce, il modo di parlare, di cantare ne risentono. L'insegnante/narratore, ha una particolare cura della voce e la sperimenterà nelle sue varie caratteristiche, oserà e si metterà in gioco, libererà con essa parti di sé che gli studenti avranno curiosità e piacere di conoscere; esplorerà con la narrazione aspetti della pronuncia e della fonetica della lingua che il vincolo di un testo letto non sempre permette. Dare voce a un sé narrante o a un personaggio sarà poi un modo per far sentire la lingua non solo con il canale uditivo ma coinvolgendo tutto il sistema psicocorporeo.

Concludendo, la narrazione in quanto racconta una storia, crea un mondo in cui l'immaginazione si dispiega; in quanto è detta da qualcuno a qualcun altro che ascolta, si situa nel mondo dell'azione e delle relazioni.

3.6 Narrazioni mediate e immaginazione

Dal punto di vista della narrazione orale, il racconto scritto può essere inteso come l'oggetto di una narrazione differita o, più precisamente di una narrazione mediata. Fra il narratore e il destinatario si interpone il medium di un testo. Ma la scrittura non è il solo medium capace di ampliare la portata della narrazione al di là della relazione faccia a faccia tra il narratore e il suo pubblico. Nel mondo contemporaneo, l'ambito della comunicazione è strutturato dalla presenza di molteplici media. Per quanto riguarda specificamente il racconto, è sufficiente pensare alla presenza della radio, del cinema o della televisione (del computer parlerò più avanti). La presenza di questa pluralità di media e la possibilità di accedere ai loro canali di diffusione fanno sì che ogni giorno, nel mondo moderno, ciascuno di noi ascolti o sia spettatore di un certo numero di racconti.

Essi dominano il campo della comunicazione con la loro caratteristica specifica di essere media a una sola direzione: dall'emittente al destinatario, senza possibilità che i ruoli si invertano. La fruizione di un testo narrativo comporta un coinvolgimento assai attivo del destinatario. Ogni testo è un'opera aperta (Eco, 1962), nel senso che il suo significato si realizza soltanto grazie all'interpretazione che ne compie il destinatario. A partire dalle risorse della propria esperienza e della propria enciclopedia di conoscenze pregresse, quest'ultimo inserisce il testo in un quadro di attese, gli attribuisce valenze particolari, ne seleziona gli elementi salienti. È un processo di negoziazione del senso che non si esaurisce nell'atto della fruizione ma, si prolunga nella vita del destinatario, nelle sue riflessioni e nella sua fantasia, intersecandosi con le esperienze e con i diversi discorsi. La storia che abbiamo letto o ascoltato o di cui siamo stati spettatori può del resto diventare materia di conversazione; può diventare l'oggetto di racconti che a nostra volta ripetiamo ad altre persone.

Per quanto la funzione ludica e quella pragmatica della narrativa siano spesso le più evidenti, il suo ruolo principale è quello di permettere la classificazione e l'interpretazione di ciò che viviamo. I racconti sono palestre dell'ammaestramento alla vita. Per i bambini, le storie ascoltate sono esercizi di esplorazione del mondo; per gli adulti, le storie permettono la familiarizzazione con il mondo. I mondi narrati sono simulazioni, ma la simulazione è una sperimentazione immaginaria. Ogni racconto è un mondo che si apre all'immaginazione; simmetricamente, l'immaginario di ciascuno di noi si nutre e si espande grazie all'esplorazione dei mondi che i racconti ci aprono. Immergersi in un racconto è entrare in una realtà parallela a quella in cui stiamo vivendo. Nei mondi immaginari, la vita è spesso più piena, più densa, più soddisfacente e più intellegibile di quella in cui conduciamo la nostra esistenza. Nei racconti abbiamo mille avventure e moriamo di mille morti, incontriamo infiniti amanti, tradiamo e siamo traditi, attraversiamo epoche e continenti, conosciamo sentimenti e sfumature dell'animo, fortuna e sfortuna, astuzie, inganni, ingiustizie e consolazioni, siamo uomini e donne, bambini e vecchi, demoni e dei.

Le narrazioni mediate della letteratura o del cinema, a questo riguardo, hanno alcuni vantaggi sulla narrazione orale. Non dover guardare in faccia chi narra, non dover reagire alle sue parole, manifestare attenzione, essere chiamati al commento, favorisce il rilassamento: ci possiamo dedicare alla storia in solitudine e con una concentrazione perfetta. Un romanzo, lo possiamo leggere a letto prima di addormentarci; o in spiaggia, in treno: ci astraiano da ogni relazione e scompariamo nel testo. Quanto ai film, anche quando li vediamo con altri, è come se non ci fossero. A ciò deve aggiungersi che il cinema e la letteratura, proprio a causa della separazione tra il narratore e il destinatario, permettono di toccare argomenti che in una situazione faccia a faccia potrebbero venire affrontati solo eccezionalmente, o non venire affrontati per nulla: l'anonimato della relazione che il testo produce, infatti, permette di aggirare il

riserbo e il pudore di cui le relazioni personali devono tener conto molto più attentamente.

Alla nostra invisibilità la narrativa mediata offre una compensazione. Cose che forse non potrebbero essere dette all'interno di nessuna relazione reale, cose così vere che nessuna relazione faccia a faccia le potrebbe mai sostenere, e che nessuno forse potrebbe mai sostenere di sapere su se stesso o su un altro, qui trovano posto.

3.7 Costruzione narrativa del proprio sé

«I legami fra un essere e noi non esistono che nel nostro pensiero. L'affievolirsi della memoria li allenta [...] è da soli che esistiamo. L'uomo è l'essere che non può uscire da sé, che non conosce gli altri se non in sé».

Marcel Proust (1993)

La narrazione e, maggiormente, la narrazione orale, è intimamente connessa e correlata con l'identità e insieme formano un binomio inscindibile. Come ho già accennato nel sottocapitolo 3.4, la stessa identità del soggetto si configura come identità narrativa.

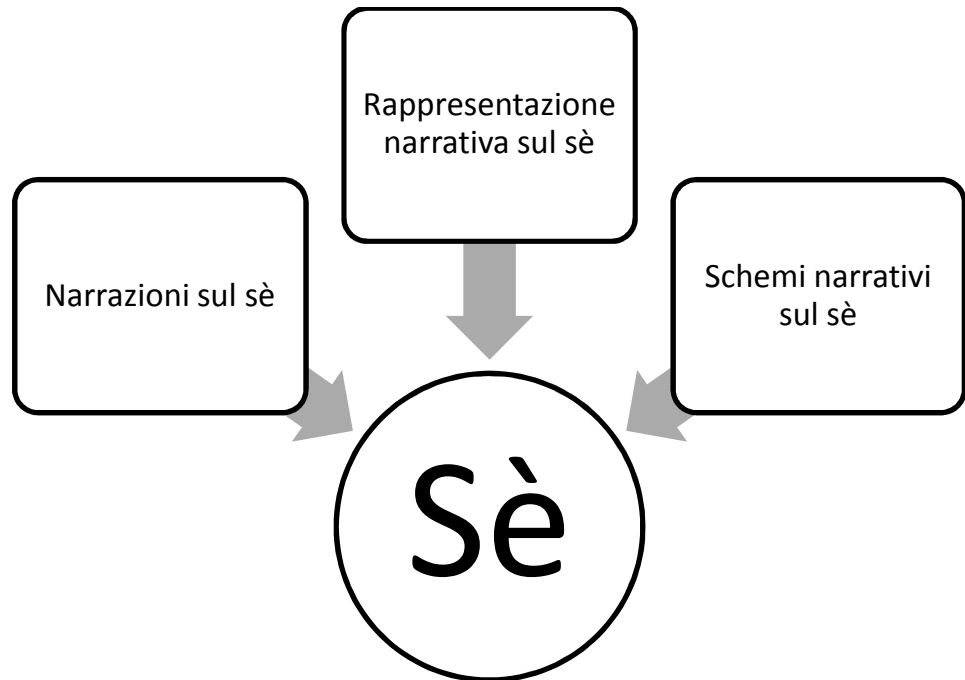
Fare narrazione orale all'interno della scuola, può rappresentare uno strumento straordinario per dare allo studente un atteggiamento conoscitivo più libero, in quanto lo sottrae dalla possibilità di ingabbiare le azioni ed i fatti in categorie prestabilite. Che sia la narrazione orale, più di quella scritta, ad incoraggiare la soppressione di categorie prestabilite è confermato dallo stesso Ong (1986) che a lungo ha riflettuto sulla differenza tra l'oralità e la scrittura. Ong, dopo un'attenta analisi, afferma che è l'oralità ad essere espressione di

cambiamento e non la scrittura (forma di conservazione), in quanto «la parola parlata» (Ong, 1986: 7) cambia nel tempo e nello spazio e in relazione al pubblico con cui si trova a interagire.

Ecco che l'arte del narrare ha il potere di ricondurre ciascuno alla propria identità, proprio per questo il racconto non è altro che la ricerca che il soggetto fa di questa identità (Cavarero, 1997).

Soffermiamoci ora ad analizzare in quali momenti e con quali modalità l'individuo è condotto a costruire narrativamente il proprio sé. Siamo di fronte a un processo che si muove su tre piani: *individuale*, *interattivo* e *sociale*.

Per quanto riguarda il *piano individuale*, il soggetto ricostruisce la propria esperienza attraverso le storie. Il sé è in primis una struttura di tipo narrativo attraverso cui il soggetto guarda, comprende e comunica il mondo. A questo proposito consideriamo il modello teorico proposto da Jerzy Trzebinski (Trzebinski, in Smorti, 1997) secondo cui una parte importante della conoscenza di sé è organizzata all'interno di schemi narrativi e le narrazioni sul sé, costruite su questa base, forniscono all'individuo uno strumento essenziale per interpretare i dati più significativi della sua realtà.



Come possiamo notare dal grafico stesso, infatti, il sé risulta una struttura triplice che comprende al suo interno:

- narrazioni sul sé: forma di comprensione che avviene attraverso la collocazione di eventi all'interno di una trama narrativa che consente, quindi, al soggetto, di maturare un senso unitario e coerente di sé. Hanno tre caratteristiche distintive: descrivono eventi o azioni importanti per la persona; gli eventi condizionano e al contempo sono condizionati dal soggetto; danno continuità e significato alle esperienze rilevanti per il sé;
- rappresentazione narrativa sul sé: gli episodi più rilevanti vengono organizzati e rappresentati come storie;
- schemi narrativi sul sé: tipo specifico di conoscenza generale che archivia, crea e ricostruisce le narrazioni sul sé, condizionandone il contenuto.

Il soggetto, inoltre, quando ripercorre il proprio percorso di vita, e così facendo lo ricrea, si trova a misurarsi con la dimensione temporale. Costruire la propria autobiografia narrativa infatti implica procedere per storie, e di conseguenza muoversi tra un inizio e una fine. Generalmente infatti la narrazione della propria vita, oltre ad avere campo d'esistenza certo, procede a ritroso, iniziando nel presente, tempo narrativo, si muove verso il passato, tempo della storia, di cui seleziona i frammenti capaci di confermare e motivare la situazione attuale.

Il sé, oltre a muoversi nel tempo, si avvale di una pluralità di voci per tessere la propria narrazione identitaria: l'individuo infatti oscilla repentinamente e costantemente dentro e fuori la propria storia. A tratti ne è l'artefice nel ruolo di narratore e al contempo ne diviene uno o più dei personaggi. Si realizza in questo modo il romanzo polifonico: il narratore racconta la storia ma al tempo stesso scende tra i suoi personaggi. È insieme narratore e attore. Non c'è dunque un regista onnisciente in quanto anche il narratore dipende da ciò che i personaggi dicono, fanno o da come interagiscono. Il sé si presenta dunque polimorfo: non c'è solo il sé infantile o adolescenziale, ma c'è anche il sé come viene presentato dalle voci dei personaggi che popolano la storia come ad esempio possono essere la voce materna, paterna o della gente in generale. In tal modo costruire la propria narrazione identitaria non è più solo un mero atto monologico che si contempla retrospettivamente e ricapitola il corso del proprio sviluppo, ma assume la forma di un dialogo tra vite e i loro possibili scenari.

Per quanto riguarda il *piano interattivo*, la capacità narrativa si costruisce e si reinventa nell'interazione e, in questo senso, il contesto familiare è il primo e quello più significativo. La famiglia infatti, è il luogo privilegiato in cui il soggetto apprende e stabilizza le strategie interpretative e le pratiche argomentative: in essa si è spinti a precisare i ricordi, ordinare gli eventi e negoziare i significati.

«Noi siamo gli autori delle nostre autobiografie. Da adulti possediamo il senso del nostro passato autobiografico e condividiamo questo senso con gli altri, raccontando le storie della nostra vita» (Bruner, in Smorti, 1997: 133). Allo stesso modo i bambini iniziano a scoprire il proprio senso dell'autobiografia quando cominciano a condividere e a costruire le proprie esperienze di vita nella relazione con i genitori. I bambini, infatti, imparano a padroneggiare le forme e le funzioni del racconto sul passato attraverso le prime conversazioni guidate con l'adulto, divenendo nel tempo capaci di rappresentarsi il passato e se stessi.

Ricordare, perciò, diviene per il bambino nel tempo un'attività sociale fondamentale per creare storie condivise e rafforzare i legami interpersonali. Possiamo allora dire che proprio nell'interazione il sé autobiografico diviene sé sociale, assumendo così di volta in volta sempre nuovi significati e nuove interpretazioni.

Perciò siamo di fronte a un'identità che prende forma in egual misura da narratore e uditor, in primis all'interno di una famiglia che si rivela quindi il luogo ideale in cui sperimentare l'abilità narrativa all'interno momenti di attenzione condivisa e partecipazione collettiva. Il pensiero narrativo, quindi, non si ferma ma cambia: cambia forma nell'interazione.

Infine sul *piano sociale*, possiamo affermare che la costruzione di storie e il loro impiego facilita la comprensione del mondo sociale, anche nelle sue incongruenze. Le narrazioni forniscono quindi dei modelli interpretativi. Collegando le azioni con le conseguenze sul piano dell'intenzionalità, le storie ci offrono uno strumento per interpretare nelle nostre interazioni quotidiane le intenzioni degli altri. Ad un livello più personale, le storie permettono alle persone di dare senso alle proprie esperienze e di attribuire un significato a ciò che sarebbe altrimenti una serie sconnessa di eventi. La narrazione dunque serve a dare un senso alla realtà, ossia a sé e al mondo. Realtà, quest'ultime, legate da un rapporto di reciprocità, infatti ciò che la narrazione permette di capire sul sé influenza e determina la comprensione che il soggetto sviluppa sul mondo e, allo

stesso tempo, comprendere il mondo porta ad importanti acquisizioni nella comprensione del sé.

IV

IL RACCONTO AUTOBIOGRAFICO

4.1 La narrazione autobiografica: pensiero e memoria

«A differenza dei grandi generi letterari, epica, romanzo, dramma, saggio, lirica, l'autobiografia permette l'accesso ad ogni persona in grado di scrivere. Tutti abbiamo una biografia, e anche una matita».

Manfred Schneider (1996)

Che la narrazione stia assumendo il ruolo di un vero e proprio paradigma culturale che opera trasversalmente nei saperi e si fissa come criterio metodologico di base è un dato di fatto. È tornata al centro della storia, della psico-pedagogia, ecc. Ma la narrazione si è manifestata anche, e sempre più, come lo statuto-chiave del soggetto, la sua forma specifica. Un soggetto a identità aperta è in quanto si fa, ma si fa solo nella narrazione: in quel dialogo col proprio vissuto che lo riesamina, lo interpreta, lo ri-orienta (Cambi, 2002). Senza questo lavoro narrativo di sé, l'io si riduce a puro vissuto e perde identità e senso. Solo il narrarsi produce identità e senso, poiché il narrare implica un dare-ordine e un fissare nuclei, passaggi, ecc. se non traguardi, poiché questo complesso lavoro sta nella narrazione stessa.

La narrazione diviene una via principe per restituire identità al soggetto, ne coordina i vissuti, ne trae una storia, identifica un personaggio, gli consegna

un senso e pertanto lo forma. La narrazione di sé impone proprio, al soggetto, la proiezione di io e sé, il ritornare problematicamente su se stesso e assumersi come attore e come problema. Tale ritessitura dell'io implica uno sguardo nuovo rispetto ai vissuti, sottratti alla loro frantumazione e sottoposti a un processo di riorganizzazione. Tutto ciò fa del soggetto un attore e un personaggio: gli impone un'identità e lo vede attivo sulla scena (della sua esistenza). Tale processo narrativo dell'io è, poi, in realtà, un processo formativo, un cammino di formazione che il soggetto compie in se stesso e da se stesso: un processo di autoformazione. Il processo è formativo poiché nel narrarsi, il soggetto si fa carico e si prende cura di se stesso. Ma è formativo anche perché pone, a se stesso, il problema della propria forma, della propria struttura/identità/specificità e la pone come struttura in itinere e aperta nel proprio definirsi e ridefinirsi. «Molte aree del sapere guardano alla biografia come ad uno strumento efficace» (Schettini, 2000: 183), inizialmente, infatti, la narrazione autobiografica, veniva considerata unicamente come un genere letterario, oggi viene vista al di fuori di questo limite, essendo entrata di diritto nell'educazione e nella formazione.

Oggi, quindi, con la parola autobiografia non si identifica più solo il genere letterario, ma si fa riferimento ad una metodologia che utilizza strategie e pratiche destinate alla "cura" di sé e degli altri, in contesti diversi: scolastici ed extrascolastici, professionali, medici, ecc. Una pluralità di programmi all'interno dei quali la formazione autobiografica caratterizza sempre più quelle ricerche riguardanti aspetti di natura socio-cognitiva, motivazionale, trasformativa.

La memoria autobiografica ci permette di instaurare dei forti legami con i processi di costruzione dell'identità personale, soprattutto grazie alla sua capacità di servirsi degli eventi del passato per costruire il senso dell'esperienza soggettiva nel presente. Il raccontarsi rappresenta un momento di aiuto, una risorsa per ricomporre la propria esistenza, per comprendere quei bisogni ancora inespressi e quei desideri spesso soffocati.

In Italia, tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta, si sono sviluppate una serie di tecniche volte a considerare gli aspetti della narrazione;

una di queste è stata la narrazione come “cura” di sé che è andata affermandosi, soprattutto, attraverso il metodo dell'autobiografia, nell'ambito delle pratiche educative per l'età adulta. Duccio Demetrio (1996) è fra gli autori che da vari anni porta avanti l'idea del valore formativo dell'autobiografia. Egli vede l'autobiografia come una forma di «ginnastica mentale», in quanto essa obbliga il nostro cervello ad analizzare, smontare e rimontare, classificare e ordinare, a collegare, a mettere in sequenza cronologica (Demetrio, 1996: 192).

L'atto autobiografico è, quindi, inevitabilmente formativo, proprio perché dopo aver esposto una narrazione su se stesso, ciascun soggetto non è più quello di prima, in quanto nell'atto di raccontarsi ha ridefinito i rapporti con il sé intrapersonale da una parte e con quello interpersonale dall'altra. Del resto ogni autobiografia viene scritta proprio «perché l'autore aveva bisogno di attribuirsi un significato, anzi ben più di uno e presentarsi al mondo» (Demetrio, 1996: 60).

Sono tre le dimensioni che rendono i metodi della ricognizione biografica una via privilegiata per apprendere e per educare (Formenti, 1996):

1. una *componente ermeneutica* che assume all'interno della ricognizione autobiografica un significato esistenziale, ossia permette al soggetto di ricostruire o di riscrivere il passato attraverso un processo di attribuzione di senso (Formenti, 1996, 11). La componente ermeneutica, in altre parole, porta il soggetto autobiografo a ridefinire la sua identità;
2. una *componente emancipatoria* che permette al soggetto autobiografo di svelare i vincoli (familiari, sociali, materiali, istituzionali) che gli hanno impedito o talvolta hanno ostacolato i processi di trasformazione;
3. una *componente esperienziale* legata all'idea che non ci può essere apprendimento senza esperienza (Knowles, 1996).

Per Bruner (1997) il racconto della propria vita è un processo di costruzione del sé, ma è un processo interattivo in quanto chi si racconta a qualcuno, trova nel suo interlocutore uno specchio, ossia una conferma, infatti la

costruzione del sé è influenzata non solo dalle interpretazioni che uno fa di se stesso, ma anche dalle interpretazioni che altri propongono della sua versione. Chi decide di redigere una autobiografia si situa in un particolare contesto che è a metà strada tra la meditazione e la produzione di un'opera artistica, pertanto questa duplice realtà fa sì immerga in un'altra dimensione che paradossalmente è il proprio essere.

Bruner inoltre afferma che nell'autobiografia un narratore racconta “qui e ora”, lo sviluppo di un protagonista, “là e allora”, col quale condivide lo stesso nome. Il suo compito è quello di condurre il protagonista dal passato al presente in modo tale che protagonista e narratore alla fine si fondano e diventino la stessa persona con una comune consapevolezza. L'autobiografia deve quindi dimostrare in che modo narratore (nel presente) e protagonista (nel passato) possano alla fine ricongiungersi. In altre parole l'autobiografia deve spiegare due processi. Deve chiarire come si è prodotto il cambiamento: il protagonista “là e allora” e il narratore “qui e ora” sono due entità distinte che poi si riuniscono per diventare una persona sola.

Il racconto autobiografico nasce proprio per dare senso a quanto abbiamo incontrato nella nostra vita; ecco perché è possibile affermare che la narrazione autobiografica costituisce il soggetto, in quanto ciascuno cerca di dare alle proprie frammentarie, e spesso confuse, esperienze un senso di coerenza, ricostruendo gli episodi della propria vita in storie.

Il testo autobiografico va considerato soprattutto come uno strumento per l'elaborazione/costruzione dell'immagine dell'identità nel tempo. Da un lato è l'espressione dell'organizzazione e della formalizzazione dell'identità vissuta di ciascuno, dall'altro costituisce il punto di raccolta di tutti gli elementi costitutivi dell'immagine di sé. In questo senso, l'autobiografia non è puro pensiero solitario, ma è, al tempo stesso, sia ricerca di sé, che presentazione di sé. Molto spesso l'autobiografia a scuola finisce per trasformarsi in un'allobiografia, ossia una biografia richiesta dall'insegnante, che invita lo studente a raccontarsi, a fare resoconti degli avvenimenti personali. Spesso questi racconti di avvenimenti

personali vengono vissuti dagli studenti come dei compiti, ossia come un dovere scolastico, ecco perché in alcuni casi è bene sostituire all'autobiografia la ludobiografia, che pur non trascurando la dimensione biografica si concentra, però, sulla dimensione ludica, sul gioco narrativo (Orbetti, 2005).

L'autobiografia come metodo, infatti, ha visto venire alla luce una serie di studi importanti che hanno messo in evidenza come una riappropriazione del proprio percorso di vita possa influenzare il proprio progetto di vita futuro. La narrazione autobiografica diviene, quindi, competenza necessaria per imparare a progettarsi a partire da una rilettura del proprio passato. Infatti, ognuno di noi possiede un libro, un romanzo, unico nel suo genere, che forse aspetta solo di essere organizzato: il libro della propria esistenza. La memoria custodisce anche dopo decenni ricordi, profumi ed emozioni che dicono molto non solo su chi siamo ma anche dove stiamo andando (Batini e Del Sarto, 2005).

Gli strumenti della narrazione autobiografia, allora, si fanno veri e propri strumenti di formazione, attivano un processo di formazione che mette al centro il lavoro dell'interpretazione e quindi un iter logico/cognitivo che rimette costantemente e reciprocamente a fuoco soggetto e oggetto (io e vissuto), incardinandoli in un processo di scambio e proiezioni reciproche, il quale trasforma l'io e il vissuto, ma rende possibile la costruzione del proprio sé.

La narrazione di sé costituisce oggi tanto un bisogno (dell'io per ritrovare se stesso) quanto uno strumento (di ricerca di sé, di identità) come pure un modello. Anzi, l'attuazione di un modello di sé, di una propria immagine, costituisce l'unica forza che l'io ha a disposizione per non disperdersi.

Nei prossimi paragrafi approfondiremo alcuni aspetti qui solo accennati, soffermando la nostra attenzione sugli aspetti formativi dell'autobiografia, partendo dalla definizione delle sue caratteristiche.

4.2 Definizioni e caratteristiche

Il termine autobiografia o storia di vita o biografia, ha un significato molto ampio. Essa si riferisce all'insieme organizzato in forma cronologico-narrativa esclusivo o integrato con altre fonti, di eventi, esperienze, strategie relativi alla vita di un soggetto e da lui trasmesse direttamente, o per via indiretta, a una terza persona. Oppure, riferendoci a Minichiello, potremmo definire l'autobiografia come il «racconto che una persona reale fa, retrospettivamente, della propria vita» (Minichiello, 2000: 13).

Il critico letterario francese Philippe Lejeune definisce dettagliatamente l'autobiografia come «il racconto retrospettivo in prosa che una persona reale fa della propria esistenza, quando mette l'accento sulla sua vita individuale, in particolare sulla storia della propria personalità» (Lejeune, 1986:12). La suddetta definizione dell'autore francese, sottolinea tre aspetti della prospettiva autobiografica: il primo aspetto indica che essa si colloca su un punto di osservazione retrospettivo, il secondo aspetto mostra che essa è concentrata sulla vita individuale, infine il terzo punto, indica che essa riguarda la propria esistenza. L'autobiografia può essere definita come la storia di una vita quale è stata concretamente vissuta e che è data ontologicamente, la quale viene manifestata attraverso un racconto spontaneo che avviene in circostanze naturali ed espressa sotto forma di scrittura, musica, pittura o altri sistemi di comunicazione (il disegno, il mimo, la recitazione ecc.).

Ogni manifestazione della vita della persona è un evento che, in quanto accaduto e conservato nel passato, domanda di essere rielaborato biograficamente attraverso un processo di integrazione con gli eventi che la persona stessa vive nel presente; la persona continuamente si chiede: perché ad un certo punto dell'esistenza, per motivi interni o esterni, si sente la necessità di raccontare? Qual è l'impegno che il narratore assume nel processo di trasmissione storica nei confronti di se stesso e degli altri? Quale livello di verità

si attinge da una narrazione autobiografica? Chi è colui o colei che racconta o scrive la storia? Quello che appare chiaramente è la presenza nell'autobiografia di una ricerca di verità e di senso che induce la persona ad interrogarsi sul senso della propria esistenza. La domanda, che è alla base dell'attitudine individuale autobiografica, nasce perché esiste una situazione che ci chiede continui chiarimenti, ci elimina ogni certezza acquisita ponendoci in una situazione di dubbio e perché, ad un livello più profondo, è stata colta la differenza tra ciò che si è e ciò che si dice di essere.

Un racconto autobiografico è la vita umana così come si è modellata nel tempo vissuto perché essa, come ogni processo biologico, collega sempre insieme un inizio ad una fine. Questa connessione delinea i contorni di una storia vissuta che può essere frammentaria, può contenere elementi diversi tratti da altre storie o contesti. A questo proposito Bruner (1997) sostiene che al centro di ogni storia abita un sé che funge da protagonista nel processo di costruzione: sia che esso si ponga come soggetto attivo, o che passivamente subisca gli avvenimenti o che infine sia strumento di qualche maligno destino.

Preliminare a questo discorso ritorna, da un lato, l'esigenza di verità intorno a se stessi e, dall'altro, la necessità di ricercare un'auto-justificazione tale da attribuire significatività alla propria esistenza, quale movente essenziali della tendenza a "confessarsi".

Ma raccontare la propria vita, vuol dire anche reinventarla per poterla scrivere, giacché le esigenze stesse dell'opera conducono necessariamente a organizzare i fatti, a dare un ordine, anzi un senso, a ciò che appare, a prima vista, informe e frammentario, un insieme di «pezzi staccati di qualcosa di ancora vivente» (Minichiello, 2000: 48).

La scrittura autobiografica nasce quindi, da un bisogno, dall'esigenza di comunicare le proprie emozioni, dal desiderio di superare la solitudine e dalla certezza che essa costituisce una traccia indelebile del proprio passaggio permettendo di sopravvivere simbolicamente alla morte.

Caratteristica essenziale della scrittura autobiografica è l'identità fra l'autore, il narratore e il personaggio, identificato dal lettore come una persona che è esistita o che esiste realmente. Infatti nel racconto il personaggio principale corrisponde al narratore-autore. Un altro elemento distintivo è la distanza che si frapponne fra il tempo degli eventi narrati e il tempo della narrazione, il quale può variare da qualche mese a qualche anno per questo l'autore spesso si riferisce ad un passato recente.

Queste caratteristiche distinguono l'autobiografia dal *diario* personale, che appartiene al genere autobiografico e che può essere definito come l'annotazione scritta degli eventi di cui si è protagonisti o testimoni, oltre che dei pensieri, degli stati d'animo, delle emozioni e dei sentimenti che costituiscono la vita interiore del protagonista. Generalmente il diario viene scritto giorno per giorno, ma nulla impedisce di riportare le proprie esperienze dopo un certo periodo di tempo o di saltare il resoconto delle giornate poco significative. Il diario, infatti, viene scritto soprattutto per se stessi, per non dimenticare esperienze di una certa importanza e, fissare sulla carta sentimenti ed emozioni così da poterli rivivere anche in un futuro non lontano. Tenere un diario personale può rivelarsi un'esperienza particolarmente positiva perché aiuta a riflettere sui propri cambiamenti, a comprendere meglio i momenti della propria maturazione e magari a sentirsi meno soli nei momenti difficili. Esso si configura come un dialogo con se stessi, un testo di cui si è contemporaneamente mittenti e destinatari. Infatti, come scrive anche Minichiello «il lettore del diario non è altro che l'autore stesso, talché si trova qui il luogo privilegiato dell'introspezione o della confessione non destinata ad essere pubblica. E tuttavia lo scrittore oggi sa bene che tutto può essere pubblicato, in vita o in morte» (Minichiello, 2000: 14). Per Demetrio, il diario rappresenta un oggetto interno e contemporaneamente esterno capace di rappresentare realtà e immaginazione della persona e di salvaguardare la dimensione individuale all'interno della realtà sociale. Per questo motivo nel diario si conservano cartoline, poesie, fotografie e tutto ciò che costituisce testimonianza per sé e per i futuri lettori, della vita vissuta ma anche come modo

per fermare il tempo conservando parti della propria vita che non potranno essere dimenticate ma ri-create continuamente.

Tra gli altri generi di scrittura autobiografica si trova il *saggio*, in cui autore, narratore, personaggio principale hanno la stessa identità, ma non è rispettato assolutamente l'ordine cronologico di svolgimento degli avvenimenti a favore di un ordine molto libero, in cui l'osservazione dei fatti è accompagnata da considerazioni più personali e libere interpretazioni da parte dell'autore.

Anche nel genere autobiografico definito *memorie*, autore e narratore coincidono, ma in questo caso il narratore è un semplice testimone degli eventi narrati e non il personaggio principale, perché in questo caso si parla di avvenimenti a carattere storico e non di avvenimenti personali. Per il loro carattere infatti, le memorie sono documenti preziosi più per gli storici che per gli psicologi.

Rientra anche nel genere autobiografico il *racconto di vita* che ha il suo massimo sviluppo intorno agli anni '30, quando psicologi e sociologi hanno rivolto la loro attenzione alle storie di contadini, artigiani, operai e persone di modesta provenienza sociale, testimoni di una società o di un gruppo sociale prossimo a scomparire o già scomparso. Attraverso il racconto di vita lo studioso ricostruisce non il senso (le motivazioni, le scelte o le preferenze della persona) della vita intesa come processo unitario, ma i rapporti sociali e interpersonali che la caratterizzano e le danno forma complessa e discontinua. Il racconto di vita tende a fornire informazioni su un'epoca, una classe sociale, un percorso formativo, di cui mette in luce sofferenze e valori (Minichiello 2000). Il testo di un racconto di vita generalmente non è scritto dal protagonista del racconto che, comunque, ne rimane il narratore, ma è riscritto, o, come dice Minichiello, "messo in forma" da un redattore.

Anche se non appartiene al genere autobiografico propriamente detto, si può parlare pure delle *biografie*, intese come il racconto della vita di una persona reale narrato da un'altra persona. Viene sempre narrata una storia al centro della quale si trova una vita individuale ricostruita da chi racconta e che rivendica al

tempo stesso una funzione critica. Lo studioso ascolta e si affida alla memoria narrante del soggetto e alla sua competenza linguistica. Il linguaggio naturale permette di ricostruire con ricchezza di dettagli i reali contesti di azione del soggetto e di accedere a punti di vista che individuano la posizione per la valutazione del soggetto rispetto agli stessi contesti in cui si svolge l'azione.

Infine può essere considerato genere autobiografico, anche il *romanzo autobiografico* a patto però che il lettore conosca la vita e la personalità dell'autore, cose che non si evincono dal testo. In Minichiello leggiamo «Nel romanzo autobiografico, l'eroe del racconto, che talvolta si identifica con il narratore, talaltra no, a seconda che il testo sia scritto in prima o in terza persona, non è comunque l'autore: hanno nomi differenti, ma il lettore ha fondate ragioni per supporre l'esistenza di somiglianze tra i due» (Minichiello, 2000: 15).

L'autobiografia è strettamente legata con la *confessione*, un genere particolare la cui origine può essere fatta risalire al bisogno di giustificare azioni del passato, di ritrovare verità perdute o per ottenere il perdono dal lettore o da Dio. Il protagonista delle confessioni nel momento in cui si racconta ci promette di dire la sua verità.

Qualunque genere di scrittura autobiografica venga scelto, è necessario operare una differenza tra la forma scritta e la forma orale di autobiografia. Gli esseri umani preferiscono scrivere le loro storie in solitudine, solo pochi raccontano a voce la loro storia. Il testo scritto ha il vantaggio di poter essere letto e riletto tutte le volte che se ne sente il desiderio, esso è sempre a disposizione per qualunque consultazione o chiarimento, al contrario del racconto orale che non ha alcuna consistenza materiale durevole, le parole si dimenticano facilmente e abbastanza velocemente.

4.3 L'autobiografia come metodo educativo

Ciò che ogni persona intuisce, coglie, osserva, ascolta, registra, comunica in forma orale o scritta, in una parola vive continuamente nel corso della sua esistenza, diventa parte integrante, ma in modo pressoché inconscio, del suo mondo cognitivo che, di conseguenza, è anche il risultato di un insieme di pensieri e di opinioni, di modi di essere propri delle altre persone. Tutto questo permette alla persona di crescere continuamente, grazie alla consapevolezza di poter usufruire di ulteriori occasioni per perseguire miglioramenti e arricchimenti nei più disparati campi del sapere e di ricavare dalle trasformazioni delle proprie mete vitali, nuove svolte e nuovi adattamenti apprendibili nel corso di tutta l'esistenza.

Le manifestazioni del bisogno da parte della persona di comunicare, apprendere, cambiare (o viceversa conservare), o anche di rappresentarsi ai propri o altrui occhi, sono sempre state, e lo sono tuttora, espressione di una necessità psicologica, simbolica, pratica di affermazione di se stessi attraverso l'amore, il lavoro e la tecnica, la creazione di contesti esperienziali anche ludici e trasgressivi. Tutti comunque ravvisabili come altrettanti spazi di identificazione, di autoriconoscimento e scoperta (Demetrio, 1995). Essi, in quanto modalità di essere e di agire della persona rientrano tutti nel campo educativo.

L'idea deriva dalla filosofia platonico-socratica, secondo la quale imparare altro non è che un "ricordare" dalla nostra passata esistenza, e che tale conoscenza deve essere "condotta fuori" da noi tramite la maieutica, termine che, letteralmente, significa arte del far partorire. Con Emerson e le scuole a lui ispirate, l'educazione si mostra come autoeducazione e come autocoltivazione, processi che non si esauriscono mai, ma che durano per tutta l'esistenza della persona. In questo senso allora, l'educare corrisponde al guidare e formare qualcuno, affinandone e sviluppandone le facoltà intellettuali e le qualità morali.

L'educazione può essere definita anche come un partecipare attivamente (come abbiamo visto) ad un processo di formazione, sia autonomo che guidato, per favorire lo sviluppo personale, secondo un modello proprio ma flessibile al tempo stesso, di cui, protagonista effettivo è lo stesso soggetto in crescita, in quanto non si è completamente formati, ma ci si forma lungo tutto l'arco della vita.

«L'autobiografia è formazione», scrive Laura Formenti, «non nel senso di addestramento al e sul lavoro, ma in senso processuale e dinamico. Formazione deriva da forma, e nella nostra lingua può indicare indifferentemente l'atto, l'effetto, il processo del formare o del formarsi» (Formenti, 1996: 13). Per questo motivo quando si fa un lavoro autobiografico ci si forma, anzi fare autobiografia è formarsi due volte, perché in un primo momento si rilegge la formazione, per così dire già realizzata, in un secondo momento si mette in azione un altro processo di formazione. L'autobiografia è il viaggio di formazione più importante che ciascuno possa intraprendere, è uno spazio aperto e incondizionato all'interno del quale ogni persona possa agire a suo esclusivo piacere. Infatti, nelle diverse opere autobiografiche la struttura che le caratterizza può essere colta solo alla fine del lavoro, oppure essa si presenta già strutturalmente organizzata sin dalle prime pagine. Ciò dipende dall'autore delle storie di vita, in quanto, come scrive Demetrio, «c'è chi ha bisogno di lasciar fluire entro di sé la creatività retrospettiva di cui è capace, senza badare alla scansione di quel che vuole raccontare in ordine di priorità, momenti, figure eminenti; e c'è chi sente che, senza un abbozzo preliminare dell'intero canovaccio, sa già che si troverà a mal partito» (Demetrio, 1996: 145-146).

Come si evince, allora, da quanto detto, l'autobiografia, come teoria e pratica educativa, da genere letterario dotato di proprie e particolari caratteristiche, si è trasformata in discorso generale sull'educazione. Infatti, i memoriali, i diari, i resoconti delle più varie esperienze educative sono una fonte storiografica di notevole importanza ai fini della ricostruzione di climi, contesti o scelte di vita della persona. Per questo motivo oggi, l'autobiografia è considerata

un metodo educativo, ed il ricorso alla metodologia autobiografica si sta affermando sempre di più anche in Italia e in diversi ambiti disciplinari. Anche in pedagogia, dunque, l'autobiografia sta occupando uno spazio sempre più centrale, sia nel campo pratico che in quello teorico, come strumento di formazione personale e professionale e come elemento chiave per dar vita ad una vera e matura pedagogia del soggetto e per il soggetto. Il progetto educativo odierno pone al centro dell'azione pedagogica l'autoeducazione di ciascuna persona, si basa sull'importanza dell'imparare a riflettere soprattutto con e su se stessi, a promuovere le proprie potenzialità, ad acquisire il più presto possibile indipendenza intellettuale e creativa facilitando le relazioni umane. A tal proposito, Demetrio (1996) scrive che questo è un progetto di "verità pedagogica" che educa a distinguersi, a far da soli, a competere a carte scoperte, a valorizzare la visione personale delle cose in funzione.

Seguire la metodologia autobiografica significa, allora, penetrare nell'intimità delle persone ridando voce al loro vissuto così da produrre maturazione e cambiamento non solo in se stessi, ma anche negli altri. L'autobiografia, per questo, si presenta come un metodo efficace sia culturalmente, sia soggettivamente, sia formativamente. Essa è un metodo che arricchisce tutti i fronti della cultura, li perfeziona e li riconsegna al suo destinatario perché l'autobiografia è una ricca pratica di scrittura e di pensiero. Come è stato affermato, nasce quasi istintivamente nella persona, allo scopo di tenere insieme una vita e i ricordi che ne affiorano per tessere le trame del lavoro, appartengono alla memoria dell'individuo che, nel rimpossessarsi dei frammenti di esperienza, si trasforma in un'impresa di autoformazione.

Per Demetrio, ristabilire connessioni tra i ricordi equivale a ricomporli in figure, disegni, architetture: «al di là del piacere, o della penosa evocazione, il ricordare è una conquista mentale, un apprendere da se stessi, un imparare a vivere attraverso un rivivere non tanto spontaneo, quanto piuttosto costruito, meditato, ragionato» (Demetrio, 1996: 60).

I ricordi hanno sempre un significato che si riferisce al mondo, agli avvenimenti, alle singole persone; essi sono dei segni che, per un verso o per un altro, hanno caratterizzato la vita della persona ma che rientrano in un'ampia rete di ricordi che si riaffacciano a seconda delle occasioni, ora in una scena, ora in una storia. In entrambi i casi, la mente non si limita a rievocare immagini in sé isolate, fra loro distinte e vaganti; l'intelligenza retrospettiva costruisce, collega, e quindi colloca nello spazio e nel tempo, riesce a dar senso a quell'evento soltanto se lo "socializza": trapassando così dal momento evocativo al momento interpretativo.

L'autobiografia, come la mente, cerca nessi, cause, collegamenti fra ricordi per fornire al protagonista i significati, i valori nei quali ha creduto nel corso della sua vita e che ha trasformato, o nei confronti dei quali è rimasto fedele. Con questo bagaglio in seguito si è presentato al mondo. Generalmente, per sottolineare ancora una volta il pensiero di Demetrio, «ogni autobiografia presuppone sempre un ascoltatore, un lettore, un uditorio. I significati vengono prodotti quasi mai per chiudere una vita. Piuttosto per ricominciarla, trovare altro credito, altri seguaci e allievi, altro pubblico» (Demetrio, 1996: 61).

Allora, la funzione educativa del ricordare è volta a recuperare le esperienze di vita della persona, è un'azione contro il dimenticare. La memoria quindi, è un processo dinamico ed efficiente della mente, che nell'atto di ricordare evidenzia che ciò che conta è solo il soggetto, il quale, rielaborando la sua storia, scopre che il suo pensare è frutto di un lavoro di introspezione che rievoca e restituisce, nella loro ricchezza e complessità, l'esperienza e l'azione umana, arricchendole di significati e proponendo, di volta in volta, nuove interpretazioni o chiavi di lettura. L'introspezione, infatti, intesa come metodo formativo, favorisce da parte della persona, la rievocazione, l'interpretazione, l'elaborazione, la comprensione di eventi, di fatti, di azioni o di esperienze che possono fornire alla persona stessa particolare significato, possono essere spiegati e raccontati agli altri, possono essere collocati in un determinato tempo e in un determinato spazio, possono costituire elementi di cura personale, da cui

progettare azioni e comportamenti adeguati. Al termine di questo lavoro meticoloso deve derivare un'autobiografia il cui scopo è, come scrive Demetrio, «rendere se stessi “materia” di un libro scritto da se stessi, per un cliente lettore da individuarsi più per moda e consuetudine che per vera, profonda, convinzione» (Demetrio, 1996: 71).

L'autobiografia, allora, può affinare le abilità e le competenze cognitive, può ampliare gli interessi della persona grazie al continuo invito alla lettura, all'informazione e alla documentazione con testi narrativi favorendo formazione o, meglio, autoformazione, inoltre, grazie al suo potere relazionale, l'autobiografia può contribuire ad evitare solitudini, prevenire disagi, prevedere risultati e infondere nella persona la certezza che attraverso essa, si è curati, educati, amati. Quindi, il carattere pedagogico ed educativo dell'autobiografia come metodo di formazione ci permette di affermare, anche con determinazione, che l'autobiografia sicuramente ci migliora e, un poco, ci cambia sia culturalmente sia socialmente, con risultati diversi e gratificanti per tutti sul piano umano.

Da quanto detto finora, l'approccio autobiografico e il metodo autobiografico, inteso come l'insieme delle procedure e delle tecniche, non solo cooperano allo scopo di organizzare e analizzare i ricordi, ma cooperano allo scopo specifico di generarli o anche di crearli. Infatti, l'autobiografo, non impara da se stesso soltanto attraverso la rivisitazione dei ricordi, allenandosi a evocare con disciplina e metodo traendo da essi alimento per l'elaborazione di sempre diverse versioni e interpretazioni delle fasi, delle esperienze e degli esiti della propria vita. L'autobiografo, riandando al passato, crea, inventa, immagina, diventa autore di emozioni e di storie. Tuttavia, sia che si tratti di ricordi rievocativi, sia che si tratti di creazioni ex novo, l'autobiografia è soprattutto formazione perché essa ci dimostra che tutte le persone ricordano prevalentemente ciò che ha conferito una forma, ha lasciato una traccia attraverso esperienze particolarmente significative nella vita affettiva, in quella lavorativa; inoltre ogni persona è consapevole che è la vita ad insegnare a vivere ed è sempre

maestra di vita, essa rivela che soltanto gli incontri dai quali si è imparato qualcosa sono stati scuola di formazione; infine, è necessario essere consapevoli che la formazione è un processo continuo ed incessante, ricomincia sempre tutte le volte che si accettano i cambiamenti, si riproducono esperienze non per cercare conferme ad opinioni precedenti ma per scoprire particolari non colti alla prima osservazione.

L'autobiografia è formativa perché si basa sul principio "raccontarsi per capirsi", è fondata sulla "costruzione di significato" e sull'attribuzione di senso alle esperienze personali; essa invitandoci a guardarci indietro e allo stesso tempo a guardare avanti, diventa sia cammino di cura di sé, sia percorso di apprendimento inarrestabile, permette di accrescere le capacità autoriflessive e permette di dare ascolto alle emozioni realizzando le proprie capacità cognitive. Ci permette di lavorare sui limiti e sulle potenzialità personali e di prenderne atto. L'autobiografia come processo formativo si trasforma in processo autoformativo nel momento in cui è la persona stessa che stabilisce che cosa fare di ciò che ha appreso e che cosa apprendere da ciò che fa, ristabilendo spazi e tempi per se stesso che gli permettono di accrescere le sue capacità di conoscere, di comprendere e produrre cambiamenti tali, in grado di modificarlo e trasformarlo.

«Apprendere dalla propria storia è un processo ulteriore, che deriva dal mobilitare le capacità di retrospezione, introspezione, attenzione; accorgersi che l'immagine che noi siamo e viviamo è ben lungi dall'essere monolitica e coerente, bensì multipla, relazionale e discontinua. La costruzione del nostro senso d'identità è metaforicamente assimilabile alla capacità di narrarsi, di tessere trame narrative in grado di assicurare fluidità e coesione all'intreccio delle tante e cangianti versioni di noi stessi che noi siamo» (Formenti, 1998: 51).

4.4 *L'autobiografia come "cura"*

La persona che si costruisce come autobiografia, si appropria del suo passato e tesse la trama della propria apertura di vita verso il suo futuro. In questo lavoro è accompagnata dalla consapevolezza che il suo vissuto è un insieme di passaggi che confluiscono in un processo unitario e continuo di costruzione del sé. Tuttavia, in ogni momento, la persona può interrompere questa continuità e sottoporsi ad auto-osservazione sul senso della propria identità e ad auto-interrogazione sul senso della propria vita. Il momento in cui ciascuna persona sente il desiderio di interrogarsi e di raccontarsi è, come dice Demetrio, segno inequivocabile di una nuova tappa della propria maturità. «Poco importa che ciò accada a vent'anni piuttosto che a ottanta. È l'evento che conta, che sancisce la transizione a un altro modo di essere e di pensare. È la comparsa di un bisogno che cerca di farsi spazio tra gli altri pensieri, che cerca di rubare un po' di tempo per occuparsi di se stessi» (Demetrio, 1996: 91).

Lo scavo autobiografico nella propria vita, allora, nasce come una necessità di ricominciare a vivere e a cercare, perché nel momento in cui inizia l'indagine, ci si imbatte in enigmi e misteri, a volte in spiegazioni impossibili che riguardano avvenimenti ormai scomparsi per sempre e irripetibili. Per questo, sostiene Demetrio che il ricordo del passato ci "cura" soltanto quando è, almeno, la promessa di ulteriore futuro per la mente, e in quanto molteplice, dentro e fuori di noi, è una risorsa. Il passato ci "cura" forse ancora di più quando abbiamo la soddisfazione di riscoprirci in molti. È ciò che ci rassicura, perché il problema non è quello di rintracciare il vero io, il vero personaggio che siamo stati o siamo. Lo scopo diventa la ricerca dei molti ruoli, delle molte parti recitate e della figura che più ci interessa impersonificare in quel momento o istante di vita. Per questo motivo il lavoro autobiografico ha funzione pedagogica e formativa, esso, infatti, rappresenta un modo completo anche se complesso, di apprendere dalla propria vita in continua evoluzione e trasformazione, senza rinunciare al passato, bensì

guardando ad esso come ad una modalità di recupero degli avvenimenti caratterizzanti la persona. Il lavoro autobiografico si manifesta come un ricco contributo all'educazione esperienziale nel presente, perché, come più volte ripete nelle sue opere Demetrio, attraverso il fare e rifare esperienza di sé alimenta l'oggi, ma deve anche intrattenere con il passato una frequentazione incessante.

Oggi gli studi sull'educazione sono fortemente persuasi che il racconto di sé o autobiografia, sia in grado di favorire e promuovere il cambiamento in senso evolutivo, anzi la lettura e la rivisitazione degli avvenimenti personali permette il recupero della memoria di sé e delle plurime memorie esistenziali che permettono un ritorno al passato, dal quale recuperare i ricordi più significativi ma anche quelli negativi, utilizzabili per vivere meglio il presente e per creare il futuro. Questo vuol dire anche considerare la ricognizione autobiografica come un metodo che si fonda essenzialmente sull'autoformazione, sul disegno di vita stabilito da ciascuna persona, sull'appropriazione delle conoscenze del soggetto da parte del soggetto. Così intesa allora, la ricognizione autobiografica è trasmissione dell'esperienza personale ma anche relazione comunicativa tra soggetti che si raccontano e che sono reciprocamente coinvolti sul piano esistenziale ed esperienziale.

I racconti autobiografici, intesi come il frutto dell'interrogazione, dell'interpretazione e della progettualità personale, in ogni caso risultano volti ad una finalità trasformativa, educativa e formativa per ogni soggetto che voglia prendere coscienza di sé sul piano percettivo, emotivo ed intellettuale. Quindi l'autobiografia è considerata un vero e proprio metodo educativo, perché è capace di portare concreti risultati in termini di recupero, di cambiamento e di nuova progettualità.

Anche nel passato la scrittura di sé, della propria storia di vita era considerata un'attività terapeutica, una vera e propria "cura", una sorta di medicina dell'anima che guariva la persona restituendo "storia alla vita". Ad esempio i greci si appropriarono della frase "occupati di te stesso", mentre i latini

consideravano l'otium come "cura sui", cioè una vera e propria medicina del corpo e dell'anima. I rappresentanti del pensiero dell'Occidente, poeti, filosofi e contemplativi si accorsero in un primo momento, che la dettatura delle proprie memorie a scribi o liberti, successivamente la scrittura personale, sviluppava una sorta di pietas di sé che li faceva stare meglio, creando quella speciale sensazione di benessere e di pace che, generalmente, crea la reminiscenza.

Oggi questo dispositivo della "cura" di sé, legato ad un individuo più fragile, più alla ricerca di se stesso e più problematico in sé, viene proposto come tema centrale anche nella nostra attualità, da Foucault. L'autore francese è conosciuto per i suoi studi sulle origini della concezione di sé e delle pratiche di cura, che ritrova sia nella filosofia greca e romana, che nella patristica cristiana. Foucault nei suoi studi si è soffermato, soprattutto, sul concetto di "tecnologie del sé", riferendosi a procedimenti intenzionali e riconducibili a categorie pedagogiche che inducono soprattutto un soggetto adulto a trasformarsi in soggetto autoriflessivo e cosciente (Foucault, 1988).

Nel mondo classico l'educazione di sé intesa come attenzione rivolta a se stessi ma anche come maggiore conoscenza interiore, obbediva a precise e severe regole da rispettare, inoltre, essa costituiva la condizione necessaria all'accesso alle tecniche dell'autoconoscenza. La "cura" di sé diventava parte integrante del progetto auto-educativo di chi si apprestava a divenire adulto. La "cura" di sé quindi si compiva grazie alla mediazione di un educatore, di maggiore sapienza ed esperienza, e alla tensione verso una perfezione che si desiderava raggiungere. Oggi ci si chiede se l'autobiografia possa essere usata da tutti come cura personale. E la risposta non è solo affermativa. Infatti lo psicologo Paul Fraisse, sostiene che il rifugio nel passato non è possibile nei casi di malattia patologica; quando la propria vita appare informe o quando i ricordi rievocano ingiustizie subite o inferte, perché il passato può, al contrario, trasformarsi in un'ulteriore fonte di sofferenza e di malessere. Nella maggior parte dei casi chi si racconta lo fa per pentirsi, per il semplice piacere di raccontarsi, per giustificarsi o scusarsi,

per conoscersi o stare meglio; generalmente dietro uno scritto autobiografico c'è sempre una motivazione.

Nella società attuale, di solito si sottovaluta l'impulso presente negli uomini, nelle donne, e anche nei bambini, a prendersi cura gli uni degli altri, e il bisogno che tutti gli esseri umani hanno di essere accuditi. Per sostenere il pensiero di Demetrio, quando siamo in presenza di un'opera autobiografica, «c'è sempre monologo interiore con se stessi, o con casuali uditori; è per questo, allora, che prima degli autori citati, molto prima del loro tempo, vanno ritrovate le tracce del lavoro autobiografico nei processi mentali umani» (Demetrio, 1996: 62-63).

Secondo Demetrio le condizioni per star bene con la propria storia sono almeno cinque: le *dissolvenze*, le *convivenze*, le *ricomposizioni*, le *invenzioni* e le *spersonalizzazioni*.

1) Le *dissolvenze*: questa prima condizione è costituita dal piacere che deriva dal ricordare. Le immagini ricompaiono quasi inconsistenti e vaghe, dai contorni sfumati e sbiaditi. Anche i ricordi più nitidi posseggono questa caratteristica nei suoni e nei toni. Le persone, i paesaggi, le diverse immagini e situazioni sono attutiti nei colori e nel movimento. Scrive Demetrio «possiamo rimemorare voci, grida, frasi, oppure eventi foschi e assai pesanti per l'anima, tuttavia, l'effetto è sempre lo stesso: nulla è mai completamente a fuoco e nulla è mai chiassoso» (Demetrio, 1996: 47). Il potere curativo della dissolvenza tiene vivo un sentimento di distacco, mentale ed emozionale che è il primo requisito di benessere che dipende soltanto dalla persona.

2) Le *convivenze*: questa seconda condizione ha inizio dove finisce la prima. Sicuramente le storie che stanno svanendo è bene comunicarle agli altri e non conservarle solo per sé. Ciò vuol dire sviluppare il racconto e l'ascolto del passato come mezzo di formazione personale e di educazione altrui anche quando la persona racconta cose

che riguardano, ad esempio, la scienza: perché ciò che conta è la consapevolezza che egli racconta ciò in cui crede o ciò di cui dubita e, in queste vesti si mostra quotidianamente. Demetrio afferma che «la riapparizione mattutina sulla scena della vita, fatto naturale per la stragrande maggioranza degli individui (ma non per chi sta male e non si sente presentabile), coincide con la narrazione, pur nei gesti e nelle azioni soltanto, di frammenti della propria biografia. La cura intrapresa è già di per sé una sorta di cura spontanea di palese carattere autobiografico. Corrisponde all'esibizione del nostro biglietto da visita: simbolo trasparente della disponibilità ad ascoltare e a essere ascoltati, e, soprattutto, a essere ricordati e cercati ancora» (Demetrio, 1996: 49).

3) *Le ricomposizioni*: questa condizione si fa strada quando nel raccontare il ricordo ci trasmette la sensazione di tenere tutto insieme. Infatti, secondo quanto sostiene Demetrio, «il singolo ricordo, pur gratificandoci con quel dissolvente processo cognitivo che lo caratterizza, da solo non è mai una cura sufficiente. La mente non si accontenta di evocare, per lo meno quando si occupa della propria autobiografia. Ha bisogno di “gettare le reti” tra i ricordi, per trattenerne il più possibile ma soprattutto di “metterli in rete”. Facendoli conversare tra loro. In collegamento e rapporto. I ricordi dell'infanzia dialogano con quelli parimenti puerili degli anni successivi; gli episodi giovanili non possono fare a meno di andare a cercare quelli bambini, per conoscere se fra essi sussistano continuità o nette fratture» (Demetrio, 1996: 50-51). Solo attraverso questo lavoro di continuo scavo autobiografico la persona può realizzare la funzione curativa dell'autobiografia che si nutre non solo del semplice ascolto e racconto, ma mediante la trama interiore che ciascuno ha costruito e che ha dato luogo a immagini, forme e, soprattutto, a nuove storie.

4) *Le invenzioni*: questa quarta proprietà curativa dell'autobiografia vuol mettere in evidenza che non è sufficiente scrivere

gli avvenimenti, così come sono successi, e che la persona ritiene caratterizzino la sua storia di vita fino a quel momento. È necessario ricorrere all'immaginario autobiografico che, da una parte, facilita la scrittura personale (infatti, non tutti hanno familiarità con lo scrivere o sono dotati di una fluidità discorsiva tale da provarne un immediato piacere), e dall'altra parte manipola l'esistenza delle persone. In questo caso la cura è quanto mai antica e risaputa, scrive Demetrio «ogni autobiografo celebre o modesto ha immaginato se stesso, a seconda degli intenti, ora nel peggior modo possibile, ora nel migliore, ora nella sua mediocrità. In tutti i casi una fiction è stata e viene prodotta ogni volta. La realtà, quale essa sia nel momento in cui viene trascritta, dipinta, fotografata, messa in note, cambia di registro, assume un altro volto e questa sorta di manipolazione inevitabile ci conferma in modo lampante che la vita delle cose è sempre un riflesso della vita della mente e che, di conseguenza, la vita rappresentata è un'altra vita ancora» (Demetrio, 1996: 53-53).

5) *Le spersonalizzazioni*: Demetrio sostiene che lo scrivere autobiografie non è una pratica clinica a tutti gli effetti anche se esso è stato sperimentato già alla fine dell'Ottocento, mostrando ottimi risultati. Tuttavia, come è stato scritto, la scrittura autobiografica è stata nel passato ed è ancora oggi, una vera e propria cura per numerosi autori in campo letterario, filosofico ma anche in campo psico-terapeutico. All'autobiografia serve metodicità, precisa organizzazione ma soprattutto, spersonalizzazione. Per quanto riguarda questa condizione, Bruner afferma che «uno dovrebbe terminare un'autobiografia cercando di delineare che cosa intende per se stesso. In effetti è un'impresa disperata, perché nel momento in cui ci si mette a pensare al problema appare chiaro che i confini della personalità si dileguano come neve al sole» (Bruner, 1983: 287-288). C'è spersonalizzazione, dice Demetrio, quando la persona è disposta a fare ricerca autobiografica con metodi e strumenti

sofisticati occupandosi delle storie degli altri; è cioè pronta a spingersi verso la conoscenza delle altrui storie di vita, oppure quando diventa educatore autobiografico al fine di coinvolgere gli altri in questa metodologia di “cura”.

V

LE DIMENSIONI DIDATTICHE E NARRATIVE DEL WEB

5.1 Vecchie e nuove tecnologie

Che cos'è una tecnologia? La domanda è sicuramente banale, ma ritengo che una puntualizzazione sia utile prima di affrontare la questione. Innanzitutto, la tecnologia non è una cosa e non si identifica solo con oggetti: non è il computer, né il cellulare, né la videocamera digitale; non è nemmeno un insieme di regole e procedure finalizzate: in questo caso si può parlare di tecnica. Possiamo considerare la tecnologia come inclusiva anche di consapevolezza, conoscenza, riflessione sulle tecniche.

Le nuove tecnologie nella scuola dovrebbero portare a un uso consapevole, non essere solo un banale “saper usare il computer” o “usare la posta elettronica” o “essere connessi a internet”. Invece, purtroppo, non è raro sentir discutere di nuove tecnologie e cultura umanistica come se facessero parte di una dicotomia naturale, mentre, a mio parere, tecnologie e saperi, tecnologia e cultura non sono contrapponibili.

Anche la contrapposizione tra libri e computer è stata spesso oggetto di dibattito. Alcuni temono che l'uso del computer influisca negativamente sull'abitudine alla lettura (che nel nostro paese non è mai stata troppo diffusa), mentre altri auspicano la sostituzione di libri cartacei con quelli elettronici. A mio parere, il mondo di internet non soltanto non è antagonista della cultura e scrittura, ma lo integra, come dimostra la contiguità tra parola scritta e parola

digitale che in questi ultimi anni, è diventata contaminazione, con una nuova formula di interattività costituita dai blog.

Creato nel 1999 da due ragazzi americani, Evan Williams e Meg Hourihan, il web-log è un nuovo tipo di sito dinamico, in cui l'inserimento e la manipolazione dei dati sono resi molto più facili grazie a un software specifico. La pubblicazione e il mantenimento di un blog è una procedura talmente semplice, da consentire una rapida e costante interazione tra utenti e autore. La superficie del blog non è troppo dissimile da quella del sito tradizionale: spesso ha una grafica più povera e stereotipata, che si dispone su un'unica pagina con archivio. La pagina raccoglie una serie di post inseriti dall'autore, a cui si aggiungono i commenti degli utenti, che vengono inseriti tramite un apposito e comodo forum. Nei siti tradizionali i commenti sono in genere riservati a spazi particolari e circoscritti (il guestbook, il libro degli ospiti, oppure il forum, oppure una mailing list collegata al sito).

Scrivere in un blog, partecipare a scambi di letture e scritture, è un processo immediato. Il blog ha consentito la rielaborazione di una forma di scrittura che ormai sembrava caduta in disuso: il diario. Ovviamente si tratta di un diario del tutto nuovo, molto frequentato da scrittori che hanno trovato un modo per comunicare efficacemente con i lettori, per proporre forme di contaminazione tra scritture digitali e tradizionali, per fondare gruppi in cui si discute, spesso anche di libri e di scrittura. Il blog è quindi un modello spontaneo di integrazione tra vecchio e nuovo, in cui la stretta parentela tra libro, parola e computer si rivela in tutta chiarezza.

Esistono molti altri esempi che mostrano vecchie e nuove tecnologie felicemente unite. Nel 2004 l'azienda che gestisce Google, il più famoso tra i motori di ricerca, ha organizzato una serie di accordi con istituzioni accademiche per superare i problemi legali legati al diritto d'autore, per riversare nel web parte del loro patrimonio bibliografico e realizzare un grande repertorio di testi utilizzabili gratuitamente. L'idea non è nuova, non è il primo progetto che ha come obiettivo la pubblicazione online e gratuita di testi non vincolati dal diritto

d'autore. Il progetto di Google è notevole per le dimensioni e per la portata delle intese prospettate e richiederà molto tempo per la sua completa attualizzazione: saranno scansionati testi contenuti nelle biblioteche di Harvard, Stanford, nell'Università del Michigan, nell'Università di Oxford e nella New York Public Library. Si tratta di un patrimonio immenso, la sola Harvard ha reso disponibili 40.000 volumi. I testi vincolati dal diritto d'autore saranno proposti al pubblico sotto forma di rielaborazioni e riassunti, sempre gratuiti. Il progetto è legato a un altro servizio di Google in versione beta, anch'esso molto importante: Google Print. Il servizio consente di leggere gratuitamente estratti di libri non presenti in linea, fornendo al tempo stesso tutte le indicazioni utili per l'acquisto o il prestito in biblioteca. Produrre contenuti digitali vuol dire saper mettere a punto risorse fruibili e accessibili, capaci di offrire tutti gli strumenti che il mondo digitale oggi possiede e che fanno leva principalmente sull'interazione.

Le conoscenze delle nuove tecnologie dovrebbero essere integrate all'interno di un programma educativo unitario, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale. Sembrerebbe un ottimo punto di partenza verso l'integrazione di nuove e vecchie tecnologie, che potrebbe collegare la scuola alla fioritura di nuove forme di espressione e comunicazione in cui la parola scritta è protagonista. A tal proposito, l'ex Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Maria Chiara Carrozza, ha firmato nel 2013 il decreto che sancisce tempi e modi del passaggio dalla carta all'e-book, dal prossimo anno scolastico. «Probabilmente il modo di apprendere cambierà molto. (...) Non deve cambiare la nostra attenzione ai contenuti, alla qualità degli apprendimenti». Il passaggio dal libro di carta a quello digitale sarà graduale e non obbligatorio: «Io non ho dubbi che debba essere fatta e fatta presto, ma dobbiamo mettere tutti in condizioni di arrivarci». Dal 2014-2015, i colleghi dei docenti potranno adottare dunque, libri nella versione elettronica o mista (quelli con una parte ancora in carta). Il libro del futuro sarà sempre meno cartaceo e sempre più elettronico. La riduzione dei tetti di spesa più sostanziosa per chi passa all'e-book punta a promuoverne la diffusione. Digitale dovrà comunque

fare rima con qualità. Nel decreto firmato dall'ex Ministro si fissano infatti precisi paletti per le caratteristiche degli e-book. I libri di testo, anche nella versione non cartacea, dovranno continuare ad essere conformi alle indicazioni nazionali (i piani di studio), dovranno offrire un'esposizione autorevole degli argomenti, organizzare contenuti complessi in un percorso narrativo efficace attraverso infografiche, animazioni, tabelle, contenuti audio e video.

I software utilizzati per i libri digitali dovranno essere aperti e interoperabili, fruibili con la stessa qualità, cioè, su tutti i supporti elettronici, dai computer ai tablet, in commercio per lasciare libertà di scelta alle famiglie e ai docenti nell'acquisto. I dati raccolti eventualmente attraverso le piattaforme di fruizione dovranno essere gestiti secondo le normative sulla privacy. Nel caso siano necessari software specifici per l'utilizzo degli e-book o dei contenuti digitali dei libri misti, gli studenti dovranno poterli scaricare gratuitamente sul sito dell'editore. Nel caso di testi misti, la parte cartacea dovrà essere prodotta utilizzando materie prime di costo contenuto e con un occhio al peso complessivo del libro, favorendo i fascicoli rispetto ai tomi di molte pagine a patto di mantenere lo stesso prezzo di copertina.

5.2 L'utilizzo consapevole delle tecnologie

La strada per l'integrazione delle tecnologie in un progetto educativo passa inevitabilmente attraverso momenti di riflessione critica e di consapevolezza. Essere consapevoli non significa semplicemente sapere come si usa uno strumento, ma significa conoscere la dimensione tecnologica nei suoi presupposti e nelle sue conseguenze, e soprattutto implica il superamento delle vecchie dicotomie che, come abbiamo detto, contrappongono informatica e cultura, scienza e tecnica, libri e computer. Se gli studenti sono i principali destinatari della tecnologia, occorre allora organizzare percorsi didattici che

consentano loro di acquisire la consapevolezza necessaria all'uso di questi strumenti.

Come vedremo più avanti, la narrativa didattica può diventare uno dei veicoli in grado di favorire un uso consapevole delle risorse tecnologiche; essa ha, tra gli altri, il vantaggio di inserire le discipline scolastiche nel contesto spazio-temporale della vita quotidiana. La rete è uno dei tanti strumenti che ci consentono di espandere, distribuire e rielaborare le nostre conoscenze. Viaggiando al suo interno, si può capire che anche la conoscenza è un processo creativo, un fare che richiede strumenti e metodologie. Le nuove tecnologie didattiche non sono insegnanti, sono ambienti che, arredati e sfruttati nel modo giusto, possono favorire la formazione e l'apprendimento. Un uso consapevole delle tecnologie comprende anche uno sfruttamento attento e mirato, costituendo un valore aggiunto.

Dunque sarebbe uno spreco adoperare le nuove tecnologie semplicemente come surrogato del libro, del quaderno e della lavagna. Se usato nel modo giusto, il computer si rivela uno strumento creativo, senza effetti dannosi. Agli insegnanti che lamentano l'impoverimento del linguaggio degli studenti e delle competenze linguistiche e soprattutto scritte, si può rispondere che non mancano le risorse online in grado di favorire un arricchimento linguistico, e non si tratta solamente di testi da consultare; ci sono strumenti specifici, che modificano, amplificano e integrano le funzioni del dizionario: dizionari online, motori per rime, anagrammi, sinonimi, proverbi e citazioni, giochi e materiale didattico per tutte le età. Del resto, anche i semplici motori di ricerca possono diventare ottimi strumenti linguistici: per esempio, quando si producono testi scritti e ci si ritrova davanti a un'espressione dubbia, si può inserire l'intera espressione, legata da apici, sul campo di un buon motore, ovviamente predisposto per la stessa lingua: il numero e la qualità delle risposte ottenute è molto indicativo sulla qualità e sul tipo di diffusione dell'espressione inserita.

5.3 Digital storytelling

«Sono le memorie della comunità, non la storia, non un archivio, non una lista di autorità ma una memoria vivente, la coscienza dell'identità collettiva intrecciato in centinaia di storie».

Lambert (2005)

Raccontare storie (*storytelling*) costituisce un elemento pervasivo della vita umana, perché la nostra stessa realtà ha una struttura discorsiva. In ogni epoca e in ogni tempo si sono raccontate storie: saghe, mitologie e leggende. Lo *storytelling* è più di un semplice raccontare storie, rappresenta una disciplina e un metodo di lavoro: l'uomo ha un pensiero narrativo (Bruner, 1992) e tutta la storia umana è una storia di storie. Siamo avvolti da una rete narrativa, perché nella società contemporanea la narrazione è diffusa in modo capillare ed è utilizzata dai media come modalità privilegiata di comunicazione, non solo nell'industria dell'intrattenimento, ma anche nell'ambito pubblicitario, dove lo *storytelling* viene utilizzato per posizionare i prodotti e creare strategie di comunicazione integrata, e, in maniera più sottile, anche nell'ambito politico.

L'utilizzo dello *storytelling* è da sempre parte della didattica, anche se a volte questa strategia viene agita per lo più in modo inconsapevole, proprio perché è connaturata ai nostri schemi socio-comunicativi, tanto da divenire quasi invisibile. Lo *storytelling* può essere considerato un'innovativa metodologia di insegnamento. Attraverso le storie, gli insegnanti e i formatori possono trasmettere delle conoscenze ai propri studenti in un modo coinvolgente, utilizzando narrazioni, metafore, specifiche parole adatte agli scopi, per coinvolgere studenti e partecipanti nei corsi e stimolare le loro emozioni e l'immaginazione. Si tratta di una metodologia già consolidata negli Stati Uniti,

ma relativamente nuova in Europa. I primi utilizzi dello *storytelling* usato come metodologia didattica risalgono a trent'anni fa negli Stati Uniti, come reazione all'esigenza di rivitalizzare la cultura della trasmissione orale delle storie, spesso dimenticata dalla nostra attuale società. In Paesi come Stati Uniti, Spagna, Francia e Gran Bretagna lo *storytelling* inizia a rappresentare un autonomo e legittimato campo di attività in ambito artistico ed educativo. Sogni, miti e fiabe sono ricchi di simbolismi e temi modello, con contenuti educativi e anche terapeutici. Per tali ragioni lo *storytelling* può essere applicato a molti progetti, non solo rivolti a bambini e ragazzi, ma anche agli adulti.

Lo *storytelling* in realtà non è niente di nuovo, da migliaia di anni si raccontano storie per scambiare conoscenze, sostenere e mantenere le tradizioni, motivare ed evocare emozioni. Quello che è nuovo oggi è il suo utilizzo come metodologia didattica specifica, attraverso l'uso delle nuove tecnologie. La narrazione digitale combina la forma tradizionale di *storytelling* con una varietà di strumenti multimediali, inclusi l'audio, l'animazione, le grafiche e i video. È un modo per coinvolgere studenti e insegnanti nello sviluppo di storie. Da qualche anno si parla di *digital storytelling* per definire la tecnica di narrazione attraverso gli strumenti digitali. Non si tratta di una semplice trasformazione della storia in prodotto multimediale ma della creazione di racconti multimediali.

Il *digital storytelling* si avvale di numerosi linguaggi ed è proprio questa la sua forza. Al linguaggio analogico (verbale) unisce quello digitale (non verbale): l'uso di infografiche, illustrazioni e video esaltano il potere metaforico della narrazione. Attraverso la narrazione si comunicano esperienze, valori e idee; per questo lo *storytelling* ha un forte impatto a livello cognitivo ed educativo. La potenzialità di questa metodologia in ambito scolastico è, ormai, assodata e oggi può contare sul supporto delle nuove tecnologie didattiche interattive. In campo didattico, il *digital storytelling* è un valido strumento per affrontare un argomento curricolare accrescendo nel frattempo le competenze trasversali, digitali e linguistiche.

Produrre e ascoltare narrazioni influenza profondamente l'esperienza umana, fa parte della vita e in esse sono compresi lo spazio e il tempo per costruire percorsi di senso. Le forme attraverso cui si sviluppa la narrazione, dai racconti ai miti, dalla soggettività alla collettività, costituiscono le trame connettive del pensiero e della cultura.

Oggi, grazie all'avvento della tecnologia, il discorso narrativo assume caratteristiche molteplici amplificando le sue potenzialità comunicative e interattive. Le narrazioni digitali nelle loro varie forme, in particolare il *digital storytelling*, si collocano al centro di questa dimensione: moderni strumenti in grado di sviluppare processi antichi; metodologia attiva, costruttiva e riflessiva, realmente efficace nel lavoro educativo e formativo dei contesti formali, non formali e informali.

Nei tempi antichi le storie erano orali, poi divennero scritte: oggi sono multimediali e crossmediali. Nell'ultimo decennio lo sviluppo delle tecnologie digitali e della rete internet ha favorito un cambiamento radicale del modo di costruire e veicolare i contenuti narrativi; le singole persone hanno cominciato a produrre narrazioni e a condividerle in rete: basti pensare al fenomeno, già accennato, dei blog per le modalità narrative testuali o a quello di YouTube per le modalità video.

Digital storytelling è, quindi, il nome significativo che ha assunto questa nuova forma comunicativa e rappresenta un dispositivo che traduce e trasforma i racconti, li mette in scena e in movimento attraverso parole, immagini e suoni, amplificando le percezioni e attivando in modo olistico i sensi dell'essere umano. Non soltanto la costruzione di storie digitali, ma anche la loro fruizione, così come avviene per ogni forma di narrazione, favoriscono il coinvolgimento e l'attenzione, costituendo una modalità efficace per evidenziare, in una cornice narrativa che li contenga, potenziali elementi di conoscenza complessi, aiutando così le persone ad acquisire una comprensione significativa e contestualizzata.

Il *digital storytelling* è un processo che consente alle persone di essere in collegamento tra loro, utilizzando le tecnologie digitali che hanno un rilievo

sempre maggiore nella società attuale e inoltre, rappresenta un canale di comunicazione delle esperienze e uno strumento riflessivo per la costruzione di significati interpretativi della realtà: ogni storia è luogo di interpretazioni molteplici per tutti i soggetti che entrano in contatto con essa. Raccontare storie permette di far ricorso alla componente emotiva di una relazione educativa, rendendo più efficace una proposta di apprendimento: le persone vengono coinvolte non soltanto per quanto riguarda l'aspetto concettuale, ma anche a livello relazionale ed emozionale.

Nella progettazione di un *digital storytelling* è necessario integrare al meglio la componente emotiva e quella razionale, con l'obiettivo di costruire una comunicazione efficace. A tal proposito, è significativa la teoria del *Dual Coding* (Paivio, 1986), secondo la quale il nostro cervello codifica le informazioni verbali e visuali in maniera separata ma comunicante: se stimoliamo entrambe le modalità di codifica, la comprensione diventa più efficace e risulta maggiore la probabilità di ricordare i contenuti. Secondo Paivio, le figure sono più facili da ricordare perché attivano una codifica di tipo analogico a cui può affiancarsi una codifica verbale se l'individuo ha già memorizzato la corrispondente etichetta verbale: in questo caso l'elemento narrativo subisce una doppia codifica. Analogamente, anche gli stimoli verbali con un alto valore di immagine determinano una doppia codifica, verbale e visiva, quest'ultima relativa all'immagine associata alla sollecitazione verbale; le parole con un basso valore di immagine non possono invece avvalersi della codifica immaginativa, ma solo di quella verbale. Questa doppia codifica, secondo Paivio, è alla base della maggiore facilità di memorizzazione delle parole concrete e dell'incremento delle prestazioni mnestiche osservato grazie all'uso di immagini mentali.

Le narrazioni digitali hanno un potenziale metacognitivo e generativo di significato, in quanto permettono la riflessione e l'interpretazione soggettiva della realtà influenzata dai sistemi valoriali e personali del soggetto. L'abilità narrativa dell'uomo è data dalla necessità della nostra mente di ricordare gli eventi e le esperienze: Lambert (2003) ritiene che le narrazioni digitali si

inseriscono in questo contesto e fungono da supporto alla nostra mente, ampliando la capacità di ricostruzione della memoria attraverso l'interpretazione di immagini, video, audio e altri supporti tecnologici.

Il *digital storytelling* viene spesso definito come l'espressione moderna dell'antico mestiere di cantastorie. Una *digital tale* è una breve narrazione di un evento che integra diversi linguaggi: alcuni tipici della narrazione, altri della sceneggiatura. L'alunno, impostando la narrazione e la sceneggiatura, sviluppa alcune abilità: capacità di scrittura e di espressione orale, abilità tecnologiche e sensibilità artistica. Possono essere utilizzate immagini, fotografie, disegni (o altro materiale scannerizzabile) video, musica, la voce o effetti sonori.

Nei primi anni Novanta dello scorso secolo, Joe Lambert e Dana Atchley hanno fondato a San Francisco il *Center for Digital Storytelling*. Lo scopo, inizialmente, era quello di risanare i legami sociali ed emotivi delle comunità disperse, frammentate e isolate nella percezione della propria cultura e prive di un comune senso di appartenenza; «il centro ha aiutato molte persone a utilizzare gli strumenti digitali per raccontare le loro storie di vita, dimostrando che le stesse tecnologie che hanno creato distanza e frammentazione potevano essere usate in modo nuovo per ri-connettere, creare nuovi legami, sentirsi partecipi di una comunità» (Petrucchio, De Rossi, 2009: 50).

5.4 E-learning

Dopo esserci soffermati sugli aspetti narrativi del web attraverso l'esame del *digital storytelling*, ci concentriamo ora sugli aspetti più propriamente didattici delle nuove tecnologie focalizzando la nostra attenzione sull'*e-learning*, sul nuovo tipo di didattica che ha determinato e sui nuovi ruoli e figure di riferimento della didattica online.

Per *e-learning* (o apprendimento online) s'intende l'uso delle tecnologie multimediali e di internet per migliorare la qualità dell'apprendimento facilitando l'accesso alle risorse e ai servizi, così come anche agli scambi e alla collaborazione.

I progetti educativi di molte istituzioni propongono la teledidattica non solo come complemento alla formazione in presenza ma anche come percorso didattico rivolto ad utenti aventi difficoltà di frequenza in presenza. Attraverso la teledidattica si facilita la formazione continua e quella aziendale, specialmente per le organizzazioni con una pluralità di sedi.

Come si avrà avuto modo di capire, l'insegnamento in linea è un processo di formazione continua che implica l'utilizzo delle tecnologie di rete per progettare, distribuire, scegliere, gestire e ampliare l'apprendimento. In quest'ottica gli elementi principali nella progettazione di contenuti erogabili via rete sono oltre all'interattività anche la modularità, ossia la possibilità di organizzare i contenuti di un corso, tenendo conto degli obiettivi formativi e delle necessità dell'utenza.

Ogni blocco formativo (detto *learning object*) può essere sfilato da un corso e assemblato con altri blocchi formativi per formare un corso nuovo: pertanto l'oggetto di apprendimento può esser definito come un qualsiasi oggetto che entra a far parte del processo di formazione e che può essere riutilizzato in tempi e luoghi diversi. La sua grandezza varia a seconda della metodologia adottata dal progettista.

Alcune delle caratteristiche necessarie per rendere riutilizzabili gli oggetti di apprendimento sono: la facile reperibilità e trasportabilità, la possibilità di gestire gli archivi dei contenuti e l'assegnazione ai singoli oggetti di insiemi di metadati. Gli esperti di *e-learning* sostengono che i materiali didattici dovrebbero essere costruiti ad hoc in modo da garantire le quattro principali caratteristiche della formazione online:

1. *modularità*: il materiale didattico deve essere composto da moduli, in modo che l'utente possa dedicare alla formazione anche brevi lassi di tempo di 15/20 minuti circa, personalizzando così tempi e modalità di approccio ai contenuti;
2. *interattività*: l'utente deve interagire con il materiale didattico, che deve rispondere efficacemente alle necessità motivazionali dell'interazione uomo-macchina;
3. *esaustività*: ogni modulo deve rispondere a un obiettivo formativo e portare l'utente al completamento di tale obiettivo;
4. *interoperabilità*: i materiali didattici devono essere predisposti per poter essere distribuiti su qualsiasi piattaforma tecnologica e per garantire la tracciabilità dell'azione formativa.

Con l'*e-learning* cambia dunque il modo di pensare e progettare i contenuti formativi, cambia il modo di organizzarli ed archivarli, cambiano le modalità di fruizione dell'utente, cambia la modalità di erogazione e di gestione del processo.

L'interattività che caratterizza la fruizione del testo digitale si amplifica ulteriormente nella relazione dialogica che il discente istituisce con gli altri membri di una comunità di apprendimento. L'*e-learning* ricrea una dimensione sociale grazie alla creazione di contesti simbolici comuni che favoriscono il confronto, la cooperazione, lo scambio, la negoziazione e quindi la creazione di nuova conoscenza. Le interazioni continue tra discenti, docenti e tutor che avvengono attraverso le chat, le mail, i forum di discussione, facilitano un

apprendimento che da individuale diviene cooperativo, cumulativo, continuamente rinegoziabile.

Il computer consente, attraverso la rete, di accedere ad uno spazio virtualmente infinito di contenuti e, contemporaneamente, si pone come strumento sociale idoneo a favorire nuove modalità di relazioni interpersonali e ad innescare nuove dinamiche comunitarie. La conoscenza di una persona non ha sede esclusivamente nella sua mente, in forma solipsistica, bensì anche negli appunti che prendiamo e consultiamo sui nostri notes, nei libri con brani sottolineati che sono nei nostri scaffali, nei manuali che abbiamo imparato a consultare, nelle fonti d'informazione che abbiamo caricato sul computer, negli amici che si possono rintracciare per chiedere un riferimento o un'informazione, e così via quasi all'infinito. Giungere a conoscere qualcosa in questo senso è un'azione sia situata sia distribuita. Trascurare questa natura situazionale e distribuita della conoscenza e del conoscere significa perdere di vista non soltanto la natura culturale della conoscenza, ma anche la natura culturale del processo di acquisizione della conoscenza (Bruner, 1997).

L'apprendere in rete comporta notevoli cambiamenti nel modo in cui vengono erogate le attività formative, nei ruoli ricoperti dagli attori coinvolti e nelle risorse impiegate per diffondere la conoscenza. Tali mutamenti determinano numerose problematiche, ma al contempo costituiscono altrettante sfide da cogliere per poter arrivare alla diffusione di questa modalità di formazione in tutti gli ambiti nei quali la sua applicazione può creare un valore aggiunto rispetto ai sistemi finora utilizzati.

5.5 Modalità di apprendimento tramite l'e-learning

Le nuove tecnologie multimediali, cambiando radicalmente alcuni parametri tradizionali della formazione, richiedono una nuova riflessione sui diversi modelli di apprendimento che l'*e-learning* favorisce ed attiva. È possibile individuare quattro principali modalità di apprendimento caratterizzanti altrettante tipologie di *e-learning*:

1. *autoapprendimento informale;*
2. *autoapprendimento informale assistito;*
3. *formazione strutturata non collaborativa;*
4. *formazione strutturata collaborativa.*

Cerchiamo di vederli più nel dettaglio, esaminandone poi elementi comuni e specificità.

Autoapprendimento significa gestire in modo autonomo la propria formazione, utilizzando materiali che sono preconfezionati per essere fruiti in posti e tempi diversi dal luogo e dal momento di produzione (Eletti, 2002). Per *autoapprendimento informale* si intende dunque, una particolare modalità di apprendimento in cui l'individuo gestisce in modo autonomo la propria formazione, acquisendo i contenuti da materiali disponibili in rete, siano essi libri, articoli, documenti, riviste online, siti web, in diversi luoghi o situazioni informali, ossia la propria abitazione, il luogo di lavoro, la struttura scolastica, e così via.

Trentin (2001) assimila questa prima tipologia di apprendimento all'utilizzo della rete intesa come biblioteca di materiali archiviati in forma digitale cui il soggetto accede in maniera più o meno casuale; di qui deriva l'accezione di apprendimento come *incidental learning*, che sta ad indicare come l'acquisizione di informazioni finalizzate all'apprendimento non garantisca necessariamente le condizioni per la realizzazione di un preciso percorso

formativo. In ogni caso l'autoapprendimento informale è un aspetto importante se inserito in una logica di formazione e aggiornamento permanenti, poiché stimola e favorisce l'abitudine a soddisfare autonomamente le proprie necessità conoscitive.

Quando la navigazione individuale in rete è finalizzata all'acquisizione di materiali organizzati in un progetto didattico ben delineato ed è supportata da figure come i tutor o altri soggetti (di cui parlerò più avanti) che si propongono come facilitatori dell'apprendimento, si parla di *autoapprendimento informale assistito*. Questo tipo di approccio è basato sullo studio individuale di materiali predisposti ad hoc dalla struttura erogatrice dell'azione formativa, che offre contemporaneamente azioni di supporto a distanza attraverso la presenza di tutor che indirizzano i discenti nell'utilizzo dei materiali e nella personalizzazione dei percorsi formativi. Malgrado la presenza di figure con funzioni di orientamento e supporto, il livello di autonomia dell'utente resta molto alto ed il processo formativo ancora profondamente basato sulla semplice mediazione dei materiali.

Quando l'*e-learning* si concretizza come azione formativa in rete rivolta ad ampie platee di utenti senza però che si verifichino esperienze di *cooperative learning*, si parla di *formazione strutturata non collaborativa*, ovvero di processi formativi intenzionali dove il centro della comunicazione resta ancora il docente. Trentin (2001) a questo proposito sottolinea come il termine *apprendimento in rete* non significhi necessariamente attivazione di interrelazioni tra i partecipanti, ma possa limitarsi ad indicare un processo formativo che utilizza una rete di computer. Ecco perché nella formazione strutturata non collaborativa la rete è semplicemente un medium, un supporto telematico necessario alla comunicazione fra individui, ma non ancora una rete di soggetti orientati al raggiungimento di specifici obiettivi didattici attraverso dinamiche di interazione/cooperazione.

Secondo l'approccio di Anthony Kaye (1994) l'*apprendimento collaborativo* presuppone che gli individui interagiscano per conseguire l'obiettivo comune di acquisizione della conoscenza. L'autore mette in risalto

come l'apprendimento collaborativo basato sul computer implichi una condivisione di compiti e un'esplicita intenzione di aggiungere valore per creare qualcosa di nuovo o differente attraverso un processo collaborativo strutturato, in contrasto con un semplice scambio di informazioni o esecuzione di istruzioni. Quando la formazione strutturata si pone l'obiettivo di promuovere processi di *cooperative learning* possiamo dunque parlare di una modalità formativa che, esprimendosi nel rapporto molti/molti, favorisce alti livelli di interattività fra tutti i partecipanti al processo formativo (Isfol, 2004). Alla base di questo approccio troviamo l'idea costruttivista della centralità del discente che si amplifica attraverso strategie didattiche di *peer learning* (apprendimento tra pari) in cui docenti e discenti definiscono insieme gli obiettivi educativi e le strategie di apprendimento da attuare (Eletti, 2003).

Gli elementi caratterizzanti questa importante modalità di apprendimento in *e-learning* sono (Isfol, 2004):

- i corsi progettati e strutturati su obiettivi formativi specifici;
- l'esistenza di uno spazio socio-elettronico legittimato in cui agire;
- ai discenti sono richiesti elevati livelli di professionalità, autonomia e motivazione;
- i gruppi coinvolti sono generalmente di dimensioni numeriche ridotte;
- tutti i partecipanti all'azione formativa possono interagire fra loro a vantaggio dell'apprendimento;
- la creazione di comunità di pratica finalizzate alla costituzione di gruppi collaborativi che condividano conoscenze, esperienze e pratiche in un'ottica di crescita collettiva dell'intero gruppo;
- il linguaggio utilizzato dai partecipanti è specifico, assimilabile ad un codice, o a un gergo, ed in tal senso favorisce lo sviluppo del senso di appartenenza e la costruzione di identità di gruppo;
- di fondamentale importanza è il ruolo del tutor come "gestore di comunità", il cui compito in questo ambito è quello di organizzare, facilitare e monitorare lo svolgimento didattico ed il clima di collaborazione-cooperazione.

La formazione strutturata collaborativa può risultare un approccio efficace perché facilita le opportunità di comunicazione e di socializzazione aiutando i discenti nella costruzione della propria identità sociale.

Nella scelta di ciascuno dei quattro approcci si dovranno considerare alcuni aspetti chiave, quali (Trentin, 2001):

- la reale esigenza di attuazione di modalità di apprendimento attive e collaborative;
- la consistenza numerica dell'utenza;
- il livello qualitativo che si desidera raggiungere;
- il rapporto costi/benefici che l'interattività comporta.

Cerchiamo dunque di vedere quali sono gli elementi comuni alle modalità di apprendimento elettronico individuate e quali le specificità che caratterizzano ciascuna forma di *e-learning*. Gli elementi che fungono da comune denominatore, e che in parte abbiamo già richiamato, sono sintetizzabili in alcuni punti (Isfol, 2004):

- *socialità e socializzazione*: se si esclude l'approccio basato sull'autoapprendimento informale, tutte le modalità di e-learning che abbiamo visto, per essere realizzabili presuppongono l'esistenza di uno spazio socio-elettronico legittimato all'interno del quale si renda possibile la realizzazione del processo formativo;

- *autonomia, responsabilità, motivazione*: in tutte le modalità esaminate, la centralità del discente si declina in un aumento di autonomia, responsabilità e motivazione nella scelta dei percorsi e delle modalità di apprendimento rese possibili dalle nuove tecnologie. La scelta di porre il discente al centro del percorso didattico in un'ottica di *learning by doing* aumenta in maniera rilevante l'efficacia stessa della formazione, poiché rafforza il senso di appartenenza, stimola le relazioni sociali, facilita la partecipazione alla costruzione dei contenuti ed alla personalizzazione dei percorsi formativi;

- *il materiale in rete*: le diverse modalità di apprendimento basate sull'*e-learning* sono accomunate dalla possibilità di accedere in maniera libera e

responsabile ai materiali disponibili in rete, sia navigando in maniera del tutto autonoma, personalizzata e qualche volta non intenzionale, sia avendo accesso ad unità di contenuto strutturate in base ad obiettivi specifici e rese disponibili dallo staff formativo;

- *la modularità*: la personalizzazione dei percorsi formativi è centrale e viene resa possibile attraverso la valorizzazione della modularità e dei *learning objects*;

- *il rapporto uno/molti*: se escludiamo l'autoapprendimento informale, il rapporto uno/molti, tipico della formazione strutturata non collaborativa, è un elemento sempre presente nelle modalità didattiche analizzate e si sviluppa nel rapporto docente-discenti che prevede non solo l'erogazione della lezione come momento di pura trasmissione di informazioni e conoscenze, ma anche come occasione di approfondimento tematico e scientifico reso possibile dagli strumenti e dalle tecnologie multimediali;

- *identità di gruppo e condivisione delle regole*: ad eccezione dell'autoapprendimento informale, che rimane un'esperienza pressoché individuale, l'*e-learning* concorre a facilitare la costruzione di identità di gruppo che possono sfociare nella creazione di comunità di apprendimento e di pratiche. Il gruppo diviene luogo di sviluppo cognitivo, ambito di risoluzione di problemi, spazio di crescita di nuove strategie di partecipazione, area di rinforzo della motivazione e del senso di appartenenza. Come abbiamo più volte ribadito, il gruppo nei percorsi di *e-learning* rappresenta il sistema più idoneo per supportare e facilitare i processi di apprendimento collaborativo e cooperativo;

- *grandi e piccoli gruppi*: caratteristica di ogni modalità di *e-learning* è il coinvolgimento di platee di utenti variabili nelle dimensioni numeriche. Ciò è particolarmente vero per la formazione strutturata non collaborativa, che trova il suo pubblico naturale in platee molto vaste, ma non esclude anche quella collaborativa, che se da un lato predilige gruppi numericamente circoscritti, può risultare efficace anche se rivolta a gruppi molto numerosi, laddove vi sia una

forte motivazione dei partecipanti ed obiettivi culturali e professionali molto precisi.

- *il collegamento tra formazione e lavoro*: un ultimo elemento che accomuna le modalità di apprendimento analizzate, è il ruolo dell'*e-learning* come strumento in grado di realizzare una forte integrazione tra formazione e lavoro. In tale ottica il singolo lavoratore trova nell'*e-learning* uno strumento straordinario per favorire processi di apprendimento continui, a costi contenuti e senza limiti di spazio e tempo.

Vediamo ora cosa distingue ciascuna delle forme di *e-learning* individuate, con particolare riferimento alle potenzialità di ognuna di esse.

Sull'importanza dell'*apprendimento informale* si è fortemente soffermata l'attenzione della Commissione Europea, che ha messo in luce come in un'ottica di *lifelong learning* e di *lifewide learning* anche questo processo di apprendimento spesso non intenzionale possa offrire un notevole contributo nell'acquisizione di nuove conoscenze e competenze. L'istruzione informale è per sua stessa natura impartita al di fuori di scuole, istituti d'istruzione, centri di formazione o università ed essendo un'esperienza individuale, raramente viene riconosciuta e legittimata sul mercato del lavoro. Tuttavia, è la stessa Commissione ad indicare come l'apprendimento informale costituisca la prima forma di apprendimento e come tale rappresenti una risorsa fondamentale per l'acquisizione di nuovi saperi da svilupparsi anche e soprattutto in ambienti non tradizionalmente deputati alla formazione.

Nell'*autoapprendimento assistito* il paradigma dominante è ancora quello dell'apprendimento individuale, dove l'interazione prevalente è quella tra utente e macchina oppure quella uno/molti (soprattutto nell'ottica *tutor-discenti*). Il partecipante si avvale di materiali appositamente realizzati seguendo un percorso di apprendimento personalizzato in base alle specifiche necessità formative. È un modello funzionale destinato principalmente ad un pubblico in possesso di elevata motivazione. Di fondamentale importanza è il ruolo del *tutor* che supporta il discente nel processo di apprendimento definendo con l'allievo stesso

un percorso personalizzato, aiutandolo a navigare tra i diversi materiali di apprendimento ed infine valutandone i progressi. Punti di forza del modello consistono nell'individualizzazione del percorso di apprendimento all'interno di un contesto formativo guidato e monitorato dal sistema di supporto. La personalizzazione del percorso si basa sull'individuazione dei bisogni e sulla scelta delle risorse mirate al raggiungimento degli obiettivi formativi. Questa modalità di *e-learning* può riguardare sia la scuola che l'università, ma ottenere buoni risultati anche nell'ambito della formazione professionale ed aziendale.

La *formazione strutturata non collaborativa*, erogata nell'ambito di spazi socio-elettronici legittimati dalle organizzazioni di appartenenza, come si è visto è rivolta sia a platee molto ampie di utenza ma anche a piccoli gruppi. Pur essendo fortemente centrata sulle esigenze di personalizzazione del discente, offre poco spazio al *cooperative learning*, essendo l'interazione limitata al rapporto uno/molti soprattutto nella direzione docente/discenti o tutor/discenti. Questa modalità di *e-learning* può trovare applicazione nell'ambito della formazione professionale, dove favorisce dinamiche di integrazione tra formazione e lavoro, in quella scolastica ed universitaria, nel cui ambito incoraggia un maggiore coordinamento tra apprendimento in aula e attività di studio extrascolastiche, nella formazione aziendale, laddove vi siano obiettivi formativi legati all'attivazione di dinamiche di cambiamento organizzativo e di costruzione di nuove competenze.

La *formazione strutturata collaborativa*, infine, può essere impiegata con profitto sia per i piccoli che per i grandi gruppi, a condizione che vi sia nei partecipanti una forte e significativa motivazione. La sua forza risiede nella capacità di valorizzare la nascita (spesso spontanea) di comunità di pratiche che realizzano un apprendimento basato sulla cooperazione e sulla condivisione, sullo scambio e sulla socializzazione di esperienze, saperi ed informazioni che favoriscono il processo di trasformazione delle conoscenze da tacite ad esplicite. Questa tipologia di *e-learning* risponde alle esigenze di formazione di tutti i

settori del sistema sociale, dalla scuola, all'università, alla formazione professionale all'azienda.

Quali riflessioni possiamo trarre da questo excursus sulle principali modalità didattiche legate all'*e-learning*, che costituiscono altrettante tipologie di formazione elettronica?

In tutti i settori l'interesse di formatori e responsabili dello sviluppo organizzativo è puntato sui nuovi modelli formativi basati sull'*e-learning*, che si sta rivelando una modalità in cui è possibile insegnare ed apprendere in forme nuove, più aperte e flessibili, con implicazioni positive sia sul piano organizzativo che economico. Si è visto come l'*e-learning* possa potenzialmente ricoprire un ruolo strategico in ogni aspetto della vita educativa e civile, trovando spazi di crescita sia negli ambienti tradizionalmente deputati alla formazione e all'apprendimento che negli spazi informali del vivere quotidiano. L'esplosione della rete fa emergere una nuova dimensione della formazione, sempre meno basata sulla trasmissione unidirezionale e passiva tra docente e discente e sempre più orientata a forme di apprendimento collaborativo e cooperativo che trovano la loro più efficace espressione nella nascita delle comunità di pratiche online. In sintesi i benefici ottenibili da attività formative online, aldilà delle diverse tipologie di *e-learning*, possono essere i seguenti:

- accessibilità della formazione aldilà dei limiti spazio-temporali;
- utilizzo di una molteplicità di tecnologie e contenuti multimediali;
- aggiornamento e miglioramento continui dei contenuti didattici;
- centralità del discente;
- sviluppo di un atteggiamento attivo nei confronti della ricerca di nuove conoscenze;
- personalizzazione dei processi di apprendimento;
- modularità nell'architettura dei contenuti a favore della personalizzazione dei percorsi formativi;
- sviluppo di comunità di pratiche online fondate sugli assunti dell'apprendimento collaborativo;

- sviluppo di attitudini all'autovalutazione individuale o di gruppo dell'efficacia dell'apprendimento;
- aumento della rapidità di risposta dei sistemi formativi all'emergere di nuove esigenze di conoscenza;
- opportunità di formazione continua lungo l'intero arco dell'esistenza.

Certo, a fronte di uno scenario così promettente, vi è da registrare in negativo il forte ritardo, soprattutto con riguardo al nostro Paese, nell'alfabetizzazione digitale, unitamente ad una certa resistenza da parte del mondo del lavoro ad implementare le nuove forme. Solo nel momento in cui queste difficoltà saranno superate, allora davvero l'*e-learning* potrà rappresentare l'"istruzione di domani".

5.6 Le nuove figure della didattica online

Nell'*e-learning* prendono parte al processo formativo una serie di figure, ruoli e competenze che, pur presenti anche in contesti formativi tradizionali, cambiano profondamente nei compiti e nelle funzioni, venendo a costituire la spina dorsale della metodologia didattica stessa.

I principali attori di un processo formativo erogato attraverso le metodologie tipiche dell'*e-learning* sono:

- i. i *docenti*;
- ii. i *discenti*;
- iii. il *tutor*.

i) In un processo formativo basato sull'*e-learning* la tradizionale figura del docente cambia profondamente nel ruolo e nelle funzioni. Il docente conserva le funzioni prettamente didattiche, quali la predisposizione del materiale, delle dispense, dei documenti multimediali, degli strumenti utili per l'apprendimento e

dei test di valutazione, ma perde, almeno in parte, quelle specificatamente sociali ed organizzative che, come vedremo, risiedono soprattutto nella figura del tutor, soggetto chiave del processo di apprendimento. La vera differenza tra un corso tradizionale ed un corso in rete, risiede per il docente nella possibilità di condurre l'intervento in maniera molto più flessibile, senza vincoli di tempo e di luogo e quindi di interagire molto più frequentemente con i discenti in modalità remota, piuttosto che in aula, avvalendosi di strumenti quali le mail, le chat, i forum, ecc.

Il fatto indiscutibile che la formazione online sia centrata sull'autonomia del discente, può lasciare intendere che il docente assuma una posizione marginale all'interno del processo formativo rispetto al ruolo ricoperto nella formazione tradizionale. In realtà la figura dell'insegnante, con l'avvento dell'*e-learning*, non perde rilevanza, bensì ne assume una nuova. All'interno della classe virtuale il docente ha il compito non solo di trasmettere i contenuti didattici ma contemporaneamente di supportare i discenti aiutandoli ad individuare i propri bisogni formativi e guidandoli nella scelta degli strumenti e dei percorsi più idonei per il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

A tale riguardo, una delle caratteristiche peculiari della didattica online è proprio la relativa facilità con cui è possibile aggiornare e modificare i contenuti didattici. I documenti in formato digitale sono uno strumento molto più flessibile e duttile, facilmente adattabile agli eventuali cambiamenti ed alle esigenze della classe. In tal senso, il docente può provvedere a cambiare in itinere i materiali del corso, e gli è dunque richiesta la capacità di saper individuare ed implementare rapidamente le risorse didattiche che necessitano di venir modificate. Il docente vede così aumentare il suo impegno nel ruolo di costruttore, selezionatore e organizzatore delle conoscenze.

Tra i compiti dei nuovi *e-teachers*, di prioritaria importanza vi è senza dubbio quello di coinvolgere e stimolare la classe all'apprendimento, rendendo partecipe ogni singolo allievo alle lezioni, facendogli assumere un ruolo attivo. Al docente spetta inoltre la precisa pianificazione dei tempi durante i quali organizzare gli incontri virtuali; in tal senso deve disporre dell'abilità di

moderare le discussioni, mantenendo le conversazioni pertinenti al tema scelto e stimolando gli allievi ad intervenire esprimendo le proprie opinioni. Così come nella formazione in aula, anche nei percorsi prevalentemente online, o comunque integrati, il formatore rappresenta dunque una figura cardine per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. L'ambiente virtuale, però, è un terreno di azione in cui il formatore deve necessariamente fornirsi di tecniche e strumenti innovativi adeguati alle dinamiche di apprendimento proprie del web; è allora importante che il docente acquisisca alcune competenze legate all'utilizzo degli strumenti didattici online, quali la conoscenza del funzionamento delle piattaforme digitali, la predisposizione di materiali online, la strutturazione della lezione in rete e così via.

ii) Una caratteristica fondamentale che si può riscontrare in tutti i sistemi di formazione a distanza è l'imprescindibile centralità del discente. Mentre nella formazione tradizionale il sapere risiede nei testi cartacei ed è somministrato agli allievi dal docente secondo i tempi ed i ritmi da lui imposti, nella formazione a distanza il sapere è più diffuso ed è accessibile agli studenti in modo più immediato. Lo studente quindi inizia a gestire il proprio tempo e personalizza il proprio percorso didattico che potrà così risultare del tutto diverso rispetto ai percorsi intrapresi dai suoi compagni di corso.

Possiamo individuare una serie di condizioni che favoriscono l'approccio alla metodologia didattica online da parte del soggetto che apprende (Vescovi, 2002: 20):

- autovalutazione delle proprie competenze e lacune formative;
- sviluppo delle capacità organizzative per organizzare efficacemente i tempi di studio e la ripartizione delle attività previste;
- flessibilità nella gestione contemporanea di percorsi di studio e lavoro;

- curiosità, motivazione e desiderio di apprendere nuove cose attraverso nuove modalità didattiche;
- facilità all'utilizzo dei principali strumenti tecnologici;
- capacità di utilizzo di più strumenti e diverse metodologie di apprendimento;
- disponibilità ad instaurare comunicazioni e relazioni a distanza;
- individuazione di un percorso di formazione personalizzato.

In tale prospettiva, il concetto di discente attivo con la formazione in rete si rinforza ulteriormente, poiché il soggetto è più responsabilizzato ed autonomo nel gestire il proprio percorso di apprendimento. A seconda delle sue intenzionalità, il soggetto può navigare, con tempi di accesso estremamente rapidi, alla ricerca di informazioni, banche dati, articoli, servizi bibliotecari; può partecipare attivamente ad un forum, o ad una chat tematica; può mettersi in contatto in tempo reale con i docenti, con i tutor e con gli altri discenti attraverso lo scambio di e-mail.

In tale nuovo contesto formativo, il soggetto attivo è chiamato a svolgere una molteplicità di ruoli: non è un semplice utilizzatore di un sistema cui deve adeguarsi, ma si configura come “attore” che autonomamente opera scelte, formula ipotesi, pone domande, agisce ed interagisce contribuendo attivamente alla costruzione di sapere. Come ho già anticipato parlando del nuovo ruolo del docente, i discenti sono fortemente operosi e coinvolti anche nella fase di progettazione e gestione dei contenuti didattici e delle metodologie, potendo esprimere in corso d'opera nuovi bisogni formativi, nuove richieste di approfondimenti, e così via.

Il discente è dunque al centro del processo formativo, collabora in maniera propositiva alla definizione della struttura e della sequenza del corso, è responsabile del proprio percorso didattico articolato sulle esigenze, le competenze e gli obiettivi personali, pur avendo un supporto da parte del docente

e del tutor lungo tutto il periodo formativo. Da questo quadro emerge dunque un discente inteso come un soggetto che deve essere consapevole delle proprie aspettative e dei propri obiettivi, dotato di competenze critiche, in grado di formulare ipotesi così come di operare scelte e verifiche. Un soggetto in grado di identificare e assumere la pluralità di ruoli che è chiamato a svolgere come attore sociale operante all'interno di una rete (Favretti, 2005).

iii) Anche il ruolo del tutor si è evoluto con il passare del tempo, trasformandosi da semplice istruttore a facilitatore, moderatore ed animatore. La figura del tutor online è legata al concetto di *tutorship* come forma di supporto all'apprendimento. Quando si opera in rete, il ruolo del tutor diviene assolutamente fondamentale e le sue funzioni, necessariamente ampie e variegate, sono strategiche per attivare, stimolare e monitorare i processi di apprendimento.

Nei corsi basati sull'*e-learning*, il tutor non è più un semplice gestore degli aspetti organizzativi e delle dinamiche d'aula, ma diviene il cardine del processo formativo, sia nella gestione dell'aula remota che dell'aula in presenza. Il tutor può essere individuato come quella professionalità alla quale sono affidati i compiti di facilitare lo studente nel percorso che porta all'acquisizione dei concetti, ma anche alla maturazione e alla consapevolezza professionale. Il tutor deve quindi aiutare lo studente a definire i propri obiettivi di studio, attraverso l'elaborazione di programmi concreti; deve aiutare il discente nel processo di autovalutazione e nella gestione autonoma dello studio; deve individuare e suggerire uno stile di apprendimento che sia produttivo per lo studente. Deve quindi, favorire l'ottimizzazione delle possibilità di apprendimento.

Trentin (2004) parla di "tutor di rete", intendendo una figura professionale che non è quella del semplice assistente/consigliere didattico, quanto piuttosto del gestore di processi educativi, spesso di tipo collaborativo, basati sull'uso intensivo di tecnologie telematiche. In tal senso il tutor agisce in spazi virtuali basati sulla comunicazione mediata, favorisce i processi di apprendimento di una rete di individui che collaborano per il raggiungimento di un obiettivo formativo

comune e, in quanto tale, è «il motore propulsivo di tutti i processi formativi di rete» (Trentin, 2004: 34).

BIBLIOGRAFIA

Alberici A. (2005), *Apprendere per tutta la vita*, in Batini F. (a cura di) *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erickson, Trento.

Antonietti A., Rota S. (2004), *Raccontare l'apprendimento. Il diario narrativo: come ricostruire e monitorare percorsi formativi*, Raffaello Cortina, Milano.

Balboni P. E. (2002), *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Libreria, Torino.

Balboni P. E. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio Editori, Venezia.

Barthes R. (1966), *Introduction à l'analyse structural des récits*, in Communications, n. 8, (trad. it. *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*, in *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano, 1977).

Bateson G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler, New York (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976).

Batini F., Del Sarto G. (2005), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Milano.

Batini F., Giusti S. (a cura di) (2011), *Le storie siamo noi. Costruire il futuro con le storie. Quaderno di lavoro III convegno nazionale sull'orientamento narrativo*, Pensa, Lecce-Brescia.

Bellagente M. (2006), *E-learning e creazione della conoscenza. Una metodologia per progettare la formazione a distanza*, FrancoAngeli, Milano.

Bruner J. (1956), *A Study of Thinking*, Wiley, New York, (trad. it., *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando, Roma, 1969).

Bruner J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1988).

Bruner J. (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).

Bruner J. (1996), *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2001).

Bruner J., *La ricerca del significato*, in Smorti A., *Il sé come testo*, Giunti, Firenze, 1997, p. 31.

Bruner J. (2002), *Making stories. Law, literature, life*, Farrar, Straus and Giroux, New York (trad. it. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Editori Laterza, Bari, 2006).

Calvani A., Rotta M. (2000), *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Edizioni Erickson, Trento.

Calvino I. (1979), *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Einaudi, Torino.

Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Gius. Laterza & Figli Spa, Roma-Bari.

Capello C. (2001), *Il Sé e l'altro nella scrittura autobiografica. Contributi per una formazione all'ascolto: diari, epistolari, autobiografie*, Bollati Boringhieri, Torino.

Capobianco R. (2006), *Educare narrando, La pedagogia narrativa tra i banchi di scuola*, Bonanno Editore, Roma.

Capurso M. (2004), *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento.

Cavarero A. (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli Editore, Milano.

Clandinin J.D., Connelly M.F. (1997), *Il curriculum come narrazione*, Loffredo, Napoli.

Commissione delle Comunità Europee (1995), *Libro Bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Edith Cresson, Bruxelles.

Coppola D. (2004), *Dal formato didattico allo scenario. Comunicazione, interazione, didattica delle lingue/culture*, Edizioni ETS, Pisa.

Coppola D., Nicolini P. (a cura di) (2009), *Comunicazione e processi di formazione. Un approccio interdisciplinare*, FrancoAngeli, Milano.

Daloisio M. (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET, Novara.

Danese A. (a cura di) (1993), *L'io dell'altro. Confronto con Paul Ricouer*, Marietti, Genova.

Danesi M. (1998), *Il cervello in aula! Neurolinguistica e glottodidattica della lingua*, Guerra, Perugia.

Demetrio D. (1995), *Raccontarsi. Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano.

Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Dodman M. (2013), *Linguaggio e plurilinguismo: apprendimento, curriculum e competenza*, Erickson, Trento.

Eco U. (1962), *Opera aperta*, Bompiani, Milano.

Eco U. (1993), *Sei passeggiate nei boschi narrativi. Harvard University, Norton Lectures, 1992-1993*, Bompiani/RCS Libri S.p.A., Milano.

Eletti V. (2003), *Che cos'è l'e-learning*, Carocci, Roma.

Fabbri D., Formenti L. (1991), *Carte d'identità*, Franco Angeli, Milano.

Fabbri D., *Narrare il conoscere. Appunti per una epistemologia della formazione*, in Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di) (1998), *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Favretti R., “Il soggetto al computer: comunicazione e in/formazione”, in *E-learning. Comunicazione mediata e presenziale*, Bononia University Press, Bologna, 2005, pp. 25-38.

Formenti L., *Prefazione*, in Knowles M. S. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 9-17.

Formenti L., Gamelli I. (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Foucault M. (1988), *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*, University of Massachussetts Press, Baltimora (trad. it. *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).

Giusti M. (a cura di) (2001), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*, La Nuova Italia Editore, Firenze.

Goussot A., *Occhiali da antropologo*, in Hp-accaparlante, Trento, Erickson, giugno/2007, pp. 8-28.

Grillo G. (1998), “Noi” visti dagli altri. *Esercizi di decentramento narrativo*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna.

Halliday, M.A.K. (1992) *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze.

Havelock E. A. (1986), *La musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo*, Laterza, Roma-Bari.

Il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, D.M., n. 781, 27/09/2013.

Isfol (2004), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.

Jedlowski P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Il saggiatore, Milano.

Jedlowski P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Paravia Bruno Mondadori Editori, Milano.

Kaneklin C., Scaratti G. (1998) (a cura di), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.

Kaye A. E., "Apprendimento collaborativo basato sul computer", in *Tecnologie Didattiche*, n. 4, 1994, pp. 9-21.

Lambert J. (2003), *Digital Storytelling Cookbook and Travelling Companion*, (version 4.0), Digital Diner Press, Berkley.

Lejeune P. (1965), *Le pacte autobiographique*, Seuil, Parigi (trad. it. *Il patto autobiografico*, Mulino, Bologna, 1986).

Levorato M. C.(2000), *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna.

Levorato M. C., Nesi B. (2001), *Imparare a comprendere e produrre testi*, in Camaioni L., *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, pp. 179-213.

Loré B. (2004), *Omero, L'educatore orale*, Monolite editrice, Roma.

Lyotard J. F. (1981), *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano.

Mantegazza R. (1999), *Un tempo per narrare. Esperienze di narrazione a scuola e fuori*, Emi, Bologna.

Mantovani G. (1995), *L'interazione uomo computer*, Il Mulino, Bologna.

Maragliano R. (1998), *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Editori Laterza, Bari.

Minichiello G. (2000), *Autobiografia e pedagogia*, La scuola, Brescia.

Nanni A., *La pedagogia narrativa: da dove viene e dove va*, in Mantegazza R. (a cura di), *Per una pedagogia narrativa* (1996), EMI, Bologna.

Neisser U. (1976), *Cognition and Reality*, W. H. Freeman, New York (trad. it. *Psicologia cognitivista*, Giunti-Martello, Firenze, 1976).

Ong W. J. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna.

Orbetti D., Safina R., Staccioli G. (2005), *Raccontarsi a scuola. Tecniche di narrazione autobiografica*, Carocci, Roma.

Paivio A. (1986), *Mental Representations*, Oxford University Press, New York.

Petrucchio C., De Rossi M. (2009), *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.

Poggio B. (2004), *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Carocci, Roma.

Prince G. (1982), *Narratology: The form and Functioning of Narrative*, De Gruyter, Berlino (trad. it. *Narratologia*, Pratiche, Parma, 1984).

Proust M. (1993), *Alla ricerca del tempo perduto, La fugitiva*, Meridiani Mondadori, Milano, vol. IV, p.43.

Restak R. (2004), *The New Brain. How the Modern Age is Rewiring Your Mind*, Rodale Ltd, London.

Ricouer P. (1983-1985), *Temps et récit*, Seuil, Parigi (trad. it. *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano, 1988).

Ricoeur P. (1990), *Soi-meme comme un autre*, in Smorti A., *Il sé come testo*, Giunti Firenze, 1997, p. 33.

Schettini B., “Il lavoro autobiografico come ricerca e formazione in età adulta”, in Sarracino V., Strollo M. R. (a cura di) (2000), *Ripensare la formazione*, Liguori, Napoli, pp. 183-219.

Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.

Schneider M., cit. in Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano, p.131.

Smorti A. (a cura di) (1997), *Il Sé come testo. Costruzione di storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze.

Smorti A. (2000), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze.

Smorti A. (2007), *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Giunti Editore S.p.A., Firenze.

Striano M. (1999), *Quando il pensiero si racconta*, Moltemi, Roma.

Taylor D. (1999), *The healing power of stories*, (trad. it. *Le storie ci prendono per mano*, Frassinelli, Piacenza, 2000).

Toolan M. (1988), *Narrative: a critical linguistic introduction*, Routledge, London.

Trentin G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano.

Trentin G. (2004), *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Franco Angeli, Milano, p. 32.

Trzebinski J. (19997), *Costruzione di storie e sviluppo della persona*, in Smorti A. (a cura di) (1997), *Il Sé come testo. Costruzione di storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze, pp. 60-82.

Ringraziamenti

Questa tesi di laurea specialistica coincide per me con il raggiungimento di uno dei più importanti obiettivi della mia vita. Desidero ringraziare quindi, tutti coloro che hanno permesso e favorito il raggiungimento di tale obiettivo.

Ringrazio innanzitutto la Prof.ssa Daria Carmina Coppola, relatrice di questa tesi, per la grande disponibilità e cortesia dimostratemi. È un insegnante non solo preparata professionalmente, ma anche capace di trasmettere dedizione, serietà e dolcezza. Particolarmente preziose sono risultate le sue indicazioni, con le quali sono stata costantemente guidata nella stesura di questa tesi. Le sono grata per la sua inesauribile pazienza e per il suo fondamentale aiuto.

Non posso esimermi dal ringraziare la Prof.ssa Daniela Pierucci, per aver accettato l'incarico di correlatrice per la mia tesi e per la sua infinita gentilezza. È stata per me un punto di riferimento e di grande aiuto nel passato per il raggiungimento del primo grande traguardo universitario e non poteva non esserlo anche oggi.

Un sentito ringraziamento va ai miei genitori, Antonino e Dorotea, pilastri portanti ed essenza stessa della mia vita, che sono stati il mio punto di riferimento, per tutti i valori che mi hanno trasmesso e perché con grande sostegno, sia morale che economico, mi hanno permesso di raggiungere questo importante traguardo.

Ringrazio i miei fratelli Maurizio e Daniele, due pezzi fondamentali e necessari della mia esistenza. Entrambi hanno sempre saputo sostenermi e incoraggiarmi e gli sono riconoscente per tutto l'affetto dimostratemi. Siamo tanto uguali quanto diversi, e non avrei potuto sperare in compagnia migliore per crescere, per ridere, per essere felice e per piangere. Grazie per aver

creduto sempre in me e per avermi spronato e aiutato nei momenti difficili in cui credevo di non farcela.

Grazie anche a Cristina e Rossella, le due gemelline che non ho mai conosciuto ma che ho sempre sentito accanto.

Un particolare ringraziamento va a mia nonna Leonarda, scomparsa un mese fa lasciandomi un vuoto incolmabile. Con lei ho avuto la fortuna di vivere alcune delle fasi più importanti della mia vita e anche se non è stata in prima fila a fissarmi orgogliosa, so che da qualche parte mi ha guardata. In questo giorno tanto speciale voglio ricordarla particolarmente felice e fiera di me e ringraziarla per avermi protetta da lassù.

Non posso non ringraziare anche i miei nonni che sono venuti a mancare: il loro affetto e il loro amore sono stati energia che mi hanno accompagnato al raggiungimento di questo traguardo.

Ringrazio i miei zii e i miei cugini con i quali, nonostante la distanza, il tempo non ha mai intaccato l'affetto e l'entusiasmo di incontrarsi e stare insieme.

Un ringraziamento generale, ma non per questo meno importante, va ai colleghi ed agli amici, che per motivo di spazio non posso elencare, ma che nel mio cuore hanno sempre un posto. Ognuno di loro mi ha trasmesso qualcosa di importante e unico che mi ha fatto crescere e capire sempre di più l'importanza di avere vicino persone come loro su cui è possibile sempre contare non solo in ambito universitario. Grazie per avermi supportata (e sopportata) durante tutti questi anni e per essermi stati vicini sia nei momenti difficili, sia nei momenti felici. Alcuni di loro sono stati per me più veri amici che semplici compagni.

Infine un ringraziamento sentito di vero cuore va ai miei amici e alle mie amiche di sempre, che da lontano non hanno mai smesso di volermi bene e di appoggiarmi.

Grazie.